

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

МЕТАВСЕЛЕННАЯ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
приближая будущее

Томск
Издательство Томского государственного университета
2025

УДК 378
ББК 74.480
М54

Авторский коллектив:

Н.Н. Абакумова, В.Ф. Аитов, В.М. Аитова, М.М. Бажутина, Т.Ю. Будлова,
Л.Н. Горянова, Е.Б. Гришаева, М.А. Еркина, Н.В. Карначук, Ю.А. Комарова,
Г.А. Краснощекова, Т.В. Мацалак, Л.Г. Медведева, О.В. Нагель, Е.Ю. Надеждина,
О.А. Обдалова, Ю.А. Пилипец, О.В. Пьянзина, И.С. Савицкая, А.В. Соболева,
С. Харкнесс, А.В. Цепилова, О.В. Штерн

Редакционная коллегия:

О.А. Обдалова (главный редактор), О.В. Нагель, Л.Г. Медведева

М54 **Метавселенная иноязычного образования: приближая будущее /**
под ред. О.А. Обдаловой, О.В. Нагель, Л.Г. Медведевой. – Томск :
Издательство Томского государственного университета, 2025. –
408 с.

ISBN 978-5-907890-69-5

В монографии раскрываются проблемы современного научно-образовательного пространства в условиях стремительного развития цифровых технологий. Широкий междисциплинарный взгляд на современные проблемы в области обучения и изучения иностранных языков, культур и межкультурной коммуникации позволяет глубоко погрузиться в актуальные дискуссии, затрагивающие не только методику преподавания, но и философию образования. Приведен подробный анализ влияния цифровизации на процесс обучения; освещены как преимущества интерактивных платформ и онлайн-ресурсов, так и вызовы, связанные с цифровым неравенством, информационной перегрузкой и рисками формирования поверхностного знания. Авторы аргументированно доказывают необходимость перехода от традиционного лингвистического подхода к интегративному, включающему изучение культурных кодов, социальных норм и ценностей общества.

Для научно-педагогических работников, аспирантов и методистов, разрабатывающих новый контент иноязычного образования, а также всех, кто интересуется современными исследованиями и практиками в области обучения иностранным языкам.

УДК 378
ББК 74.480

Рецензенты:

М.Г. Евдокимова, доктор педагогических наук, директор института лингвистического и педагогического образования,
Национальный исследовательский университет «МИЭТ» (г. Москва–Зеленоград);
И.А. Савченко, доктор социологических наук, ведущий сотрудник
Института социологии ФНИСЦ РАН (г. Москва)

ISBN 978-5-907890-69-5

© Авторский коллектив, 2025
© Томский государственный университет, 2025

Оглавление

Вступительное слово (<i>О.В. Нагель</i>)	5
Предисловие (<i>Е.Г. Тарева</i>)	7
Введение (<i>О.А. Обдалова</i>)	10

РАЗДЕЛ I. Новая эпоха образования: новые смыслы и новые ценности

Глава 1. Инновационные изменения научно-образовательного пространства вуза в контексте постнеклассической научной парадигмы (<i>Н.Н. Абакумова, И.С. Савицкая</i>)	15
Глава 2. Воздействие цифровых технологий на предмет и методы историко-культурного исследования (на примере изучения европейской площадной баллады XVI–XVII вв.) (<i>Н.В. Карначук</i>)	48
Глава 3. Современная иноязычная коммуникация в межкультурном и цифровом контексте (<i>О.А. Обдалова, А.В. Соболева</i>)	72
Глава 4. Цифровая трансформация образовательной среды: автоматизированные онлайн-платформы ТГУ в языковом образовании (<i>О.В. Нагель, Ю.А. Пилипец</i>)	95
Глава 5. Семантизация термина «языковая среда»: лингвистический и лингводидактический контекст (<i>Л.Н. Горянова</i>)	136
Глава 6. Вариативность ценностных и семантических смыслов в эндонормативной языковой системе австралийского варианта английского языка (<i>Е.Б. Гришаева</i>)	164
Глава 7. Индивидуальная коммуникативная готовность в обучении устной иноязычной коммуникации (<i>Т.В. Мацалак, О.А. Обдалова</i>)	193

РАЗДЕЛ II. Современные технологии в развитии иноязычного образования

Глава 8. Технология планирования результатов обучения иностранному языку в неязыковом вузе (<i>А.В. Цепилова, М.М. Бажутина</i>)	229
---	-----

Глава 9. Образовательная коммуникация обучающихся как неотъемлемая часть технологии обучения в сотрудничестве (<i>О.В. Штерн</i>)	256
Глава 10. Роль самостоятельной работы в формировании иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (<i>Г.А. Краснощёкова</i>)	279
Глава 11. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка с использованием песенной наглядности (<i>Ю.А. Комарова, В.Ф. Аитов, В.М. Аитова, М.А. Ерыкина</i>)	302
Глава 12. Эра непрерывного обучения: практика создания программ ДПО в рамках национального проекта «Демография» для преподавателей иностранного языка (<i>Л.Г. Медведева, Е.Ю. Надеждина</i>)	334
Глава 13. Игра или реальность: модель обучения студентов иноязычной коммуникации на основе метода Сторилайн (Storyline) (<i>Т.Ю. Будлова, О.А. Обдалова, С. Харкнесс, О.В. Пьянзина</i>)	365
Сведения об авторах	404

Вступительное слово

Уважаемые коллеги, студенты и все, кому интересны инновации в иноязычном образовании!

С особой радостью представляю вашему вниманию монографию «Метавселенная иноязычного образования: приближая будущее» – работу, которая отражает не только актуальные тренды в обучении языкам, но и творческий, новаторский дух нашего факультета, факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Эта книга – результат кропотливой и вдохновенной работы коллектива, для которого креативность является не просто словом, а основой педагогического мышления. Мы стремимся выходить за рамки традиционных подходов, экспериментируем с цифровыми технологиями, создаем immersive-среды, где язык становится живой, динамичной системой, а обучение – увлекательным путешествием в мир межкультурной коммуникации.

Сила нашего факультета в разнообразии и культурной толерантности. Мы не просто учим языкам – мы воспитываем глобальное мышление, уважение к разным традициям и точкам зрения. В наших аудиториях звучат десятки языков, а диалог культур превращается в мощный образовательный ресурс.

Сплоченность команды – еще одна ключевая ценность, которую мы бережно развиваем. Каждый преподаватель, каждый исследователь вносит свой уникальный вклад в общее дело, а открытость коммуникации позволяет нам находить нестандартные решения и поддерживать друг друга в профессиональном росте. И, конечно, про-

фессионализм. За каждой страницей этой монографии – годы практики, научных изысканий и искренней преданности делу. Мы гордимся тем, что наш факультет остается пространством, где теория встречается с практикой, а академические знания – с современными вызовами цифровой эпохи.

Пусть эта книга станет не только источником новых идей, но и свидетельством того, как ярко и продуктивно может работать команда увлеченных, талантливых людей.

Ольга Васильевна Нагель,
доктор филологических наук, профессор,
декан факультета иностранных языков ТГУ

Предисловие

Для развития науки важным является периодическая (само)оценка ее положений в ретроспективно-перспективной проекции, а именно в диапазоне «*было – есть – будет*» как матрицы существования и состоятельности научных идей, концепций, перспектив развития. Для лингводидактики допустимость исследования векторов «назад в будущее» и «вперед в прошлое» является признаком ее современного состояния, свидетельствующего о том, что в данной научной области накоплен огромный объем информации в сфере разработки теорий и технологий обучения иностранным языкам, собран, выражаясь современным языком программирования, датасет – структурированный массив данных, способных лечь в основу построения гипотез, формулирования заключений и прогнозирования стратегий развития лингвообразования – области, во многом формирующей образ человека, гражданина своей страны, способного критически и конструктивно разбираться в геополитических и глокализованных процессах развития мировой экономики и мировой политики.

Так сложилось, что лингводидактика в своем развитии долгое время шла по пути экстенсивного накопления методов обучения иностранным языкам, во многом обусловленного веянием времени, а также потребностью в фиксации наиболее успешных практик преподавания языка в различных образовательных условиях. Осмысливался опыт преподавателей, именно он ложился в основу широких обобщений, их экстраполяции в область конструирования научных идей и, в конечном счете, формирования целостной теории лингвообразования. Такое направление развития научного знания – от практики к теории – привело к интересным технологическим решениям – разработке алгоритмов действий в процессе формирования

языковых и речевых навыков, развития речевых умений, привнесения в процесс обучения лингвокультурных и социокультурных аспектов, определения компетентностных параметров обучающегося, овладевающего иностранным языком путем в целенаправленно заданных условиях.

Сегодня появилась и стала очевидной тенденция к генерализации накопленного исследовательского опыта, к поиску полноценной фундаментальной методологии нашей науки, имеющей свое неповторимое исследовательское содержание, которое обусловлено уникальным лингводидактическим контекстом. Обучающийся, имея естественное языковое и речевое средство самовыражения (родной язык), научается речевым стратегиям и тактиками коммуникативного поведения с применением чужого для себя языка, открывающего ему мир возможностей в сфере познания новых культур, получает возможность ознакомиться с картиной мира (мировоззрением) представителей иных лингвосоциумов и через это познание осмыслить свое существование в родной культуре. Такой особый облик лингводидактического контекста, предопределяющий специфику теории и методики обучения как в школе, так и на уровне профессионального образования, заставляет нашу науку неустанно идти вперед, первой среди других дидактических направлений вырабатывая инновационные модели, проектируя специфические технологии, отвечая на новые вызовы.

К последним (вызовам) отнесу современную ориентацию устремлений лингводидактики в направлении на исследование человекомерных, культуросообразных, ценностно ориентированных объектов и на разработку сопряженных с этих технологий обучения языку. Такой постнеклассический вектор лингводидактических проектов сегодня интересует многих ведущих исследователей, которые формируют представления об актуальных ценностях и смыслах лингводидактики, определяют новые содержательно-целевые

координаты научных исследований, устанавливают правила (формулируют рекомендации) для поиска новаторских принципов, методов, приемов обучения иностранным языкам.

Отсюда интерес к монографическим исследованиям, в рамках которых оценивается и описывается опыт исследования лингводидактических концепций в их актуальной и ретроспективной проекциях. Особенно значимым является аккумуляция в рамках фундаментального исследования опыта целостной научной школы, в рамках которой ставятся и решаются вопросы перспектив развития лингводидактики в локальной перспективе – в привязке к конкретной академической институции. Такой интересный прецедент стоит отметить в связи с подготовкой коллективной монографии *«Метавселенная иноязычного образования: приближая будущее»*, в рамках которой описываются в основном результаты исследований ученых Томского государственного университета.

В монографии представлены перспективные направления научных изысканий, связанные с новыми ценностными доминантами лингвообразования, а также с современными технологиями обучения иностранным языкам. Безусловно, такой научный труд важен для продвижения методической науки, для популяризации лингводидактических знаний среди начинающих ученых, для ознакомления широкой общественности с тем, как живет сегодня теория и методика обучения иностранным языкам – наука, образующая свою особую метавселенную.

Елена Генриховна Тарева,
доктор педагогических наук, профессор,
директор института иностранных языков
Московского городского педагогического
университета, Почетный работник сферы образования

Введение

Мы назвали нашу коллективную монографию «метавселенной иноязычного образования», полагая, что тот исследовательский опыт, который мы представили на страницах книги, является полезным контентом, с разных теоретических и практических позиций описывающим сложное пространство междисциплинарных исследований иноязычного образования.

Инициатива создания данного проекта принадлежит кафедре методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования (руководитель доцент Л.Г. Медведева, ФИЯ ТГУ), которая выявила необходимость совместного анализа специфики обучения иностранным языкам в условиях современного меняющегося, расширяющегося и технологически насыщающегося мира. В монографии мы стремились выйти за рамки традиционных подходов к изучению методики преподавания иностранных языков, интегрировав в анализ результаты исследований из смежных областей: когнитивной психологии, лингвистики, информационных технологий, социологии образования и антропологии.

Тринадцать глав данного труда, представленные двадцатью тремя авторами, выступают в качестве интерактивных миров, наполненных исследовательской глубиной и разнообразием представленных результатов. Каждая глава не только раскрывает актуальные темы, но и демонстрирует новейшие подходы к изучению иноязычной коммуникации, технологий и образовательного пространства в целом.

Первый раздел объединяет главы, посвященные инновационным изменениям в научно-образовательном пространстве, поскольку эта тема актуальна как никогда в условиях стремительного развития технологий и потребности в адаптации образовательных практик к современным требованиям.

Второй раздел представляет современные технологии в иноязычном образовании, главы которого охватывают широкий спектр современных практик и интересных методических решений.

Глава 1 анализирует инновационные преобразования научно-образовательного пространства университета в рамках постнеклассической научной парадигмы, акцентируя внимание на существенных изменениях в требованиях к образовательным условиям.

Глава 2 исследует воздействие цифровых технологий, подчеркивая их влияние на образовательные процессы и способы коммуникации, в условиях современного мира, когда наличие цифровых инструментов становится необходимостью для эффективного обучения.

В *главе 3* авторы рассматривают современные аспекты иноязычной коммуникации в межкультурном и цифровом контексте, подчеркивая значимость междисциплинарного подхода.

Глава 4 фокусируется на цифровой трансформации образовательной среды через призму автоматизированных онлайн-платформ на базе ТГУ, что является важным шагом к инклюзивности и доступности образования.

Глава 5 углубляется в семантизацию термина «языковая среда», рассматривая лингвистический и лингводидактический контекст в качестве инструмента для понимания влияния языковой среды на обучение.

В *главе 6* проводится анализ вариативности ценностных и семантических смыслов в эндонормативной языковой системе австралийского варианта английского языка, что демонстрирует многообразие территориальных разновидностей английского языка.

Глава 7 исследует индивидуальную коммуникативную готовность в контексте обучения устной иноязычной коммуникации, подчеркивая важность создания условий индивидуализации для формирования личностных навыков в процессе овладения языком.

В *главе 8* рассматриваются принципы и методы планирования результатов обучения иностранному языку в контексте неязыкового вуза. Анализируются существующие модели планирования и

предлагаются практические рекомендации по их адаптации к специфике различных направлений подготовки с учетом определения измеримых и достижимых целей, соответствующих профессиональным потребностям студентов.

Глава 9 посвящена рассмотрению образовательной коммуникации в контексте технологии обучения в сотрудничестве с использованием различных стратегий и техник организации коммуникации, способствующих развитию критического мышления и навыков командной работы.

В *главе 10* исследуется значимость самостоятельной работы студентов в процессе формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Анализируются различные виды самостоятельной работы, их эффективность, способы организации и разработки заданий, максимально приближенных к реальным профессиональным ситуациям.

Глава 11 посвящена использованию песенной наглядности в формировании профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка. Рассматриваются преимущества применения песен в обучении, а также методы и приемы работы с песенным материалом для развития лингвистических, социокультурных и методических компетенций.

В *главе 12* анализируется опыт ФИЯ ТГУ в создании и реализации программ дополнительного профессионального образования для преподавателей иностранного языка в рамках национального проекта «Демография». Рассматриваются особенности разработки таких программ, их содержание, методы реализации и вопросы оценки их эффективности.

В *главе 13* рассматривается модель обучения студентов иноязычной коммуникации на основе метода Сторилайн (Storyline). Анализируется сущность метода и предлагаются практические рекомендации по разработке и реализации учебных проектов на его основе.

Ольга Андреевна Обдалова,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры методики обучения иностранным языкам
и междисциплинарных исследований образования ТГУ

РАЗДЕЛ I

Новая эпоха образования: НОВЫЕ СМЫСЛЫ И НОВЫЕ ЦЕННОСТИ

Глава 1. Инновационные изменения научно-образовательного пространства вуза в контексте постнеклассической научной парадигмы

1.1. Современное состояние вопроса

Изменения, происходящие в мире на рубеже XX–XXI вв., характеризуются общим названием «постмодернизм». Для гуманитарных наук существенные преобразования были связаны с информационными технологиями, пятой промышленной революцией и высокими гуманитарными технологиями. Все это обусловило переход педагогической науки к стадии постнеклассики, которая характеризуется неустойчивостью, нестабильностью и нелинейностью развития исследуемых объектов.

По мнению ряда российских и зарубежных исследователей (Хайрутдинов, 2021; Бочарова, 2022; Wu, Gu, 2022; Oganisjana et al., 2023), постнеклассическая научная парадигма становится приоритетной не только для философии, но и для антропологии, психологии и педагогики, она позволяет использовать в педагогической науке и образовании принципы вероятности, стохастичности, поливариантности и нестабильности (Васильев, 2021). Как показывают исследования (Синицина, 2017; Kipper et al., 2021; Harrison et al., 2022; Vidicki et al., 2023), парадигмы постнеклассической науки в значительной мере оказывают влияние на систему высшего образования: происходит формирование новых контекстов процесса обучения, технологий и методов организации педагогического процесса в вузе, модельного представления научно-образовательного пространства университета.

В современной педагогической практике научно-образовательное пространство университета определяется как сложноорганизованная, многокомпонентная система с большим количеством связей и определяемыми внешними условиями. Развитие педагогической науки в рамках постнеклассической научной парадигмы позволяет зафиксировать усложнение и разрозненность научно-образовательного пространства вуза, что вызывает определенные трудности в процессе управления. Причиной такой трансформации, как отмечают исследователи (Бермус и др., 2023; Iqbal et al., 2021; Hanns; 2021; Jung, 2022), видятся инновации. При включении в пространство вуза инноваций происходит переоценка условий, не все традиционные (инвариантные) компоненты системы становится возможным сохранить, что соответствует принципу нестабильности.

С позиции постнеклассической научной парадигмы специфика научно-образовательного пространства вуза будет проявляться через:

- коммуникативный компонент, определяющий уровень и вектор взаимодействия субъектов научно-образовательного пространства университета;

- информационный компонент, демонстрирующий уровень технической и технологической оснащенности университета, а также его возможности в сфере внедрения и развития цифровых открытых образовательных практик;

- организационный компонент, отражающий специфику управленческой культуры университета и определяющий соотношение проектного и программного подходов к управлению, а также развитие его экосистемы. К нему относятся вопросы, связанные с внедрением инноваций и оценкой их эффективности в различных аспектах: научном, образовательном, управленческом и пр.

Мониторинговое исследование инновационных изменений в научно-образовательном пространстве университета может охватывать такие аспекты, как обновление содержания образования, внед-

рение новых подходов к оценке научно-образовательного пространства вуза, разработка нового диагностического инструментария для оценки трансформационных процессов в вузе, что соответствует контексту постнеклассической научной парадигмы. В качестве нерешенной педагогической задачи системы управления образовательной организацией должна быть рассмотрена оценка эффективности инновационных изменений научно-образовательного пространства вуза в условиях трансформации.

Исследование различных аспектов системы оценки инноваций в вузах позволило выявить противоречие на практическом уровне между имеющимся опытом организации и проведения оценки эффективности инновационных изменений научно-образовательного пространства университета и необходимостью дальнейшего развития и совершенствования ее в контексте постнеклассической научной парадигмы. Это определяет проблему исследования – теоретические и диагностические основы модели оценки инновационных изменений научно-образовательного пространства вуза в контексте постнеклассической научной парадигмы. Цель данного исследования заключается в обосновании и разработке модели оценки инновационных изменений научно-образовательного пространства на основе постнеклассической научной парадигмы для анализа эффективности трансформационных процессов в вузе.

Практическая значимость исследования представлена в разработке технологии оценивания эффективности инновационных изменений научно-образовательного пространства университета, позволяющей оценивать проектируемые, реализуемые и реализованные инновационные проекты и программы. Используемые в технологии аналитические линии, критерии, показатели качественной и количественной оценки инновационных изменений технологически проработаны, валидны и унифицированы. Следовательно, могут быть реализованы для оценки инновационных проектов, программ, технологий в университетах.

1.2. Методология исследования

Методологическую основу исследования составляет парадигма постнеклассической науки, позволяющая исследовать сложноорганизованные открытые образовательные системы, учитывающие современные глобальные трансформации в образовании и обществе в целом, а также связанная с моделированием процессов самоорганизации и саморазвития человекомерных систем (Аршинов, Лебедев, 2007; Режабек, 2007). Теоретической основой исследования послужили концептуальные положения теории моделирования в образовании (Бусленко, 1968; Леонтьев, 2001; Радионов, 1996), теория педагогической инноватики (Загвязинский, Строкова, 2011; Хуторской, 2005), теория Тройной спирали (Ицковиц, 2010; Leydesdorff, 2012), теория «Подрывных инноваций» (Кристенсен, 2004), новых подходов в измерении и оценке уровня развития инновационной деятельности вузов в рамках программы «Третья миссия вузов» (Мархл, Паусист, 2013).

В исследовании постнеклассическая научная парадигма реализуется в способе разработки теоретических основ и программы исследования: в изучении систем оценок инновационных изменений; выделении наиболее общих оснований и типологизации признаков инновационных результатов реализуемых проектов и программ, в модельном представлении и оценке эффективности инновационных изменений научно-образовательного пространства вуза.

1.3. Обзор литературы

Реализованные в первой четверти XX в. исследования инноваций в системе высшего образования не позволяют сформировать комплексное представление о планировании, разработке и реализации инновационных проектов и программ в научно-образовательном пространстве университета. Во-первых, это обусловлено «пределной неопределенностью» дефиниции «инновационные изменения», которая не располагает общепринятыми представлениями о сути трансформационных процессов в системе высшего образования. Это затрудняет корректное выделение объектов, критериев и процедур (оснований) экспертизы реализуемых инновационных проектов и программ, что, в свою очередь, осложняет конструктивное обсуждение путей и средств их научного обеспечения (Ахметова, 2023; Гуськов, 2022; Хуторской, 2005). Г. Ицковиц (2010) и Л. Лейдесдорф (2012), разработавшие *теорию тройной спирали*, внесли значительный вклад в исследование инновационных процессов в высшей школе. Университеты занимают центральное место во взаимодействии науки, бизнеса и государственных структур. К. Кристенсен, автор *теории подрывных инноваций* (Кристенсен, 2004), исследовал новые образовательные модели и бизнес-процессы в учреждениях высшего образования, которые способны «разрушить» традиционную модель университета. Значительный вклад в изучение инновационной активности вузов внесли авторы программы «Третья миссия вузов» (Мархл, Паусист, 2013), которые разработали новые подходы в измерении и оценке динамики использования инновационных проектов и программ в вузах.

Проблема разработки системы оценки инновационных изменений относительно третьей миссии вузов заключается в том, что ее содержание постоянно уточняется, т.е. остается неопределенной модель трансформации научно-образовательного пространства и

деятельности вузов. Как показывают российские и зарубежные исследования последних лет (Avelino et al., 2019; Цигулева и др., 2022; Рыбалко, 2023; Цигулева, 2024), фиксируется вариативность национальных практик развития высшего образования, что, по мнению экспертов, делает невозможным разработку единой статичной модели трансформации университета.

В современной высшей школе реализуются разные системы оценки научно-образовательного пространства: 1) на основе нормативов и 2) на основе критериев. В первом случае система оценки научно-образовательного пространства вуза является инструментом отчетности и контроля соблюдения стандартов. В исследовании А.С. Tuijnman и Т. Neville отмечается, что разработанная на Западе система общенациональных стандартов необходима для изменения содержания образовательных программ и результатов обучения в высшей школе (Tuijnman, Neville, 1994). В дальнейшем введение стандартов в вузах США, Европы и проведение оценки с целью получения информации о соответствии содержания программ обучения существующим стандартам стали основой для системы оценки.

В случае, когда в университете в качестве оценочных процедур реализуется критериальный подход, фиксируется общая тенденция для вузов России, США и Европы – ориентация на результат, оценку эффективного использования ресурсов и качества управления. Основываясь на анализе проведенных исследований (Абакумова, Фахрутдинова, 2020; Minzaripov et al., 2021; Abakumova et al., 2022; Sharafutdinov et al., 2023; Абакумова и др., 2024), можно выделить общие критерии системы оценки научно-образовательного пространства вуза: соответствие целей и результатов, эффективность, результативность, достижение устойчивых результатов и долгосрочный вклад.

Несмотря на разность подходов, вузы используют схожий диагностический инструментарий: социологические обследования, интернет-опросы, анкетирование, интервью, национальные и аналитические отчеты. Реализуемые системы оценки научно-образовательного пространства вуза могут характеризоваться рациональностью и эффективностью процедур оценивания, а также прозрачностью и доступностью результатов для всех заинтересованных сторон.

Для исследования важно оценить возможности постнеклассической научной парадигмы на современном этапе развития российской высшей школы. Востребованность такой оценки объясняется с позиции общественного запроса на современные аналитические процедуры, которые позволяют объединять большое количество разнообразной информации из различных источников, а также использовать аутентичные формы оценивания, которые обладают рядом преимуществ на международном, национальном, региональном, локальном и персональном уровнях. Это подтверждается результатами исследований оценки деятельности университетов на разных уровнях (мониторинг программ «Erasmus+» (Павлина, 2021), «Приоритет 2030» (Гусева и др., 2022; Ударцева, 2022)).

Следует отметить, что инновационная деятельность является наиболее актуальной в практике университетов. Согласно данным мониторинговых исследований, проведенных в ведущих исследовательских университетах в период с 2014 по 2023 г. (Абакумова, Савицкая, 2019; Абакумова, Фахрутдинова, 2020; Minzaripov et al., 2021; Abakumova et al., 2022; Sharafutdinov et al., 2023; Абакумова и др., 2024), можно констатировать, что более 80% администраций рассматривают инновационную деятельность как ключевое направление, способствующее развитию университетов. Однако существует проблема недостатка полноценного инструментария для мониторинга инновационных результатов. Инновационные проекты, программы, технологии на этапе их разработки и начала реализации

зачастую не обладают нормативной основой, что осложняет описание достигнутых результатов и их оценку. Важно четко определить критерии и показатели инновационной деятельности, которые помогут оценить эффективность нововведений с точки зрения научного подхода и педагогического опыта. Это позволит зафиксировать процессы преемственности и выявить системные инновационные изменения, которые не будут «случайными» или конъюнктурными.

1.4. Материалы и методы

В исследовании были использованы методы теоретико-педагогического анализа, моделирование оценки инновационных изменений в научно-практической области образования; анализ философской, социологической, педагогической литературы, педагогическое моделирование и эксперимент. Экспериментальной базой исследования стал Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ). Педагогическое моделирование реализовано в рамках проекта «ТОП 5–100» по повышению конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров, программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» и реализации самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов для образовательных программ подготовки кадров высшей квалификации.

1.5. Результаты и обсуждение исследования

Система оценки инновационных изменений в научно-образовательном пространстве вуза не ограничивается простой фиксацией результатов, состояний объекта трансформации и его динамики по четко определенным показателям. Она представляет собой аналитическую процедуру, что подразумевает следующее:

- определение аналитических направлений системы оценки, которые изначально устанавливаются гипотетически и уточняются в ходе исследования;

- качественное и количественное измерение показателей, а также с учетом прогнозных и вероятностных аспектов;

- выделение различных направлений системы оценки научно-образовательного пространства вуза, позволяющих рассматривать объект с различных ракурсов, формировать целостное представление об объекте инновации и определять его эксклюзивность.

Таким образом, система оценки научно-образовательного пространства вуза интегрируется в аналитическую (исследовательскую) программу университета, что требует разработки гипотезы об аналитических направлениях системы оценки для обеспечения качественного анализа.

Существует необходимость в дополнительной систематизации множества критериев и показателей, применяемых для оценки результативности внедрения инновационных проектов и программ в вузе. Для создания наиболее общего представления о системе оценки инновационных изменений применяется педагогическое моделирование, включая построение логических структур и научных абстракций. Разработка модельного представления системы оценки научно-образовательного пространства университета позволяет выделить ключевые признаки для диагностики инновационных изменений, а также определить критерии и показатели для оценки их эффективности. Стимулирование развития инновационных проектов и программ в контексте постнеклассической научной парадигмы будет способствовать повышению конкурентоспособности образовательной организации на региональном, национальном и международных уровнях.

Отмечая большое разнообразие инновационных процессов в научно-образовательном пространстве университета, следует ак-

центрировать внимание на том, что ключевым критерием оценки образовательного и социокультурного значения, а также инновационности происходящих трансформационных преобразований является институализация нововведений, их интеграция в научно-образовательную практику.

Применение матричного подхода к организации показателей позволяет создать многомерную матрицу качественных и количественных характеристик для каждого показателя, что обеспечивает четкое определение их роли в контексте реализуемых функций, процессов и методик. Таким образом, матричный принцип организации аналитического материала демонстрирует, как критерии и показатели соотносятся с элементами системы оценки инновационных изменений, что предоставляет дополнительные возможности для анализа их взаимосвязи и значимости каждого показателя в научно-образовательном пространстве университета и в управлении трансформационными процессами.

Результаты структурирования системы показателей для оценки инновационных изменений представлены в табл. 1.1. Инвариантными компонентами системы оценки инновационных изменений в научно-образовательном пространстве вуза выступают критерии и показатели, сгруппированные по трем аналитическим направлениям: 1) уровень сформированности компетенций аспирантов; 2) включенность целевых групп в научно-образовательное пространство вуза; 3) опытно-экспериментальная деятельность университета.

Аналитическое направление «Уровень сформированности компетенций аспирантов» позволяет оперативно выявлять инновационные изменения в образовательном процессе университета, опираясь на такие критерии, как коммуникативные навыки аспиранта, его деятельностные качества и общечеловеческие ценности.

Каждому из указанных критериев соответствуют показатели, которые позволяют качественно и количественно оценить происходящие изменения. Для данной аналитической линии характерно использование следующих методов: тестирование, анкетирование, рейтинговые оценки, портфолио обучающегося и учебные контракты.

Включение аутентичных форм оценивания дает возможность наряду с учебными проявлять другие образовательные результаты; таким образом, происходит фиксация изменений, которые отражают результативность инноваций, внедряемых в учебный процесс вуза.

Аналитическая линия «Включенность целевых групп в научно-образовательное пространство вуза» оценивается по следующим критериям: вовлеченность профессиональных ассоциаций, стейкхолдеров в научно-образовательный процесс университета, уровень взаимодействия с целевыми группами, профессиональные компетенции, направленные на работу вуза и включенность целевых групп в мероприятия образовательного учреждения.

Необходимость оценки эффективности включенности целевых групп в научно-образовательный процесс вуза считаем целесообразным, так как это является маркером для оценки заинтересованности социума не только в образовательных и научных результатах, но и происходящих изменениях внутри образовательного учреждения.

Для развивающегося университета характерны гибкость, изменчивость, динамичность научно-образовательной среды.

Если целевые группы фиксируют указанные характеристики и проявляют интерес, то это является маркером значимости происходящих изменений. Для того чтобы получить данные по указанным показателям, используются методы анкетирования, опросы, анализ документов. Показатели высокого, среднего и низкого уровня используются по трем критериям: «Вовлечение целевых групп в научно-образовательный процесс», «Взаимодействие с целевыми группами», «Знание направлений работы университета».

Опираясь на принятые в педагогической практике данные, высоким будем считать уровень, когда более 75% респондентов из целевых групп (профессиональных сообществ, ассоциаций, стейкхолдеров и пр.) принимают активное участие в научно-образовательном процессе университета, взаимодействуют с ППС и администрацией факультетов (институтов) по различным вопросам и знакомы с направлениями работы университета в целом и конкретного научно-исследовательского коллектива в частности.

Средним будем считать диапазон от 74 до 30%, а низким – уровень вовлеченности родителей от 29% и меньше.

Аналитическая линия «Опытно-экспериментальная деятельность вуза» формируется из показателей:

- 1) количество сотрудников, прошедших курсы повышения квалификации (ПК);
- 2) оценка мотива участия в курсах ПК;
- 3) количество принятых административных решений;
- 4) обобщение инновационного опыта и представление результатов;
- 5) продуктивность опытно-экспериментальной деятельности.

Используемые методы – анализ документов, экспертиза. Необходимость использования экспертизы (как внешней, так и внутренней) обусловлена оценочными суждениями профессионального сообщества в области образования, его способностью зафиксировать управленческие и образовательные инновационные изменения, которые не были отражены в документах вуза.

Рассмотрим результаты исследования инновационных изменений на примере данных факультета психологии НИ ТГУ.

На факультете психологии (ФП) реализуется основная образовательная программа (ООП) подготовки кадров высшей квалификации «Образование и педагогические науки».

Таблица 1.1 содержит данные за пятилетний период.

Таблица 1.1

**Оценка эффективности инновационных изменений
ФП НИ ТГУ (в рамках реализации ООП
«Образование и педагогические науки»)**

Аналитические линии	Критерий	Показатели	Учебный год				
			2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Уровень сформированности компетенций аспирантов	Коммуникативные компетенции	Навыки публичного выступления, доклада, %	85	87	85	92	94
		Деловая коммуникация, %	98	100	95	100	100
		Аргументация своей точки зрения, %	94	100	92	100	100
		Навыки работы с различными источниками информации, %	100	100	100	100	100
		Анализ и интерпретация разных точек зрения, %	92	96	93	100	100
	Деятельностные компетенции	Постоянное развитие и самосовершенствование, %	79	89	84	88	96
		Навыки командной работы, кооперации, %	79	94	78	99	100
		Реализуемые коппинг-стратегии, %	76	81	73	82	88
Вовлеченность целевых групп в научно-образовательное пространство вуза	Вовлечение целевых групп в научно-образовательный процесс	Высокий уровень, %	19	23	20	22	25
		Средний уровень, %	56	56	52	48	49
		Низкий уровень, %	25	25	24	30	26
	Знание направлений работы университета	Высокий уровень, %	14	20	16	20	23
		Средний уровень, %	59	60	56	55	56
		Низкий уровень, %	27	24	24	25	21
	Включение целевых групп в реализацию ООП	Совместные мероприятия с аспирантами, %	29	33	32	30	34
		Консультации ведущих специалистов, %	27	35	32	33	36

Аналитические линии	Критерий	Показатели	Учебный год				
			2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Опытно-экспериментальная деятельность университета		Ярмарки, выставки, мастер-классы, %	35	33	31	30	34
		Посещение открытых мероприятий (конференции, семинары, открытые лекции), %	31	34	31	36	38
		Профессиональные сообщества	1	1	1	1	1
	Прохождение курсов ПК	% от общего количества ППС участвующих в реализации ООП	52	58	100	100	41
	Мотивы прохождения курсов ПК	Направление от кафедры (факультета), %	–	–	22	18	–
		Необходимость прохождения конкурса, %	8	12	7	11	9
		Проблемы в собственной профессиональной компетентности, %	16	34	22	28	30
		Стремление узнать что-то новое, %	76	66	59	51	61
	Принятие административных решений	Приказы	17	34	41	42	56
		Нормативные документы	8	2	14	4	6
		Программа развития ФП	1	1	1	1	1
		ООП аспирантуры	2	2	2	2	2
	Участие в обобщении и представлении инновационного опыта	Городской уровень	37	42	49	64	72
		Региональный уровень	24	28	29	36	44
		Федеральный уровень	13	15	20	23	26
		Международный уровень	3	3	4	7	11
	Продуктивность опытно-экспериментальной деятельности	Статьи	17	26	29	34	36
		Выступления	52	64	67	71	83
		Проекты	4	7	13	15	18
Программы		16	24	27	34	51	

Главные трансформационные процессы на ФП связаны с повышением конкурентоспособности вуза; соответственно, в мониторинговом исследовании выделены коммуникативные компетенции и деятельностные качества.

Высокие показатели (100%) прохождения курсов повышения квалификации на ФП объясняются статусом вуза – ведущий исследовательский университет.

Кроме того, ТГУ был одним из лидеров проекта «ТОП 5-100» и в настоящее время участвует в программе «Приоритет 2030».

Все это обуславливает ускоренные процессы изменений, которые происходят в научно-образовательном пространстве вуза. Фиксируется принятие управленческих решений, направленных на повышение конкурентоспособности вуза (в том числе и международной).

Данные системы оценки научно-образовательного пространства ТГУ используются на оперативном, тактическом и стратегическом уровнях управления ООП подготовки кадров высшей квалификации «Образование и педагогические науки»:

– на оперативном уровне управление инновационными изменениями происходит через определение режима диагностики измеряемых показателей качества получаемого образования, их обработку и оценку. Интерпретация результатов оценки качества получаемого образования происходит через призму инновационных изменений в рамках ФП и университета в целом. Информация этого уровня непосредственно обсуждается на заседаниях кафедры, ученом и методическом советах факультета в рабочих группах Управления подготовки и научной аттестации кадров высшей квалификации;

– на тактическом уровне управления происходит разработка и согласование краткосрочных и среднесрочных инновационных проектов и программ. Данные фиксируются в аналитическом направлении «Опытно-экспериментальная деятельность университета» по критерию принятия административных решений. Основываясь на результатах проведенного мониторингового исследования,

можно утверждать, что данный уровень системы оценки научно-образовательного пространства университета связан с высшим уровнем (ректоратом) управления в университете, так как выполняет информационную и корректирующую функции. За счет данных, полученных на этом уровне, происходят пополнение и коррекция информационной части системы оценки инновационных изменений, что позволяет расширять возможности управления инновационными результатами на ФП и в ТГУ. Данное взаимодействие выражено в ТГУ через создание специальных педагогических условий (проектирование, информатизация, цифровая трансформация и пр.), механизмов взаимодействия ППС и администрации по реализации инновационных изменений в подготовке кадров высшей квалификации. На данном уровне в функционал администрации факультета психологии, управления подготовки и научной аттестации кадров высшей квалификации за счет реализации системы оценки инновационных изменений добавляется функция отслеживания результатов управляющего воздействия;

– стратегический уровень системы оценки научно-образовательного пространства вуза связан с коррекцией и реализацией программы стратегического академического лидерства ТГУ до 2030 г. Закрепление инновационных результатов в реализуемых проектах и программах происходит за счет разрабатываемой и обновляемой нормативной базы университета. Критерий «принятие административных решений» дает данные для системы оценки инновационных изменений, что позволяет расширять возможности управления программой развития вуза.

Основываясь на данных пятилетнего мониторингового исследования эффективности реализации ООП «Образование и педагогические науки», на стратегическом уровне управления система оценки научно-образовательного пространства вуза необходима как информационная база данных, позволяющая проводить оценку запланированных и реально достигнутых результатов в рамках программы стратегического академического лидерства ТГУ.

На основе рассмотренных показателей педагогического мониторинга происходит определение направления трансформационных процессов научно-образовательного пространства вуза:

1) *соответствие инновационного изменения основным тенденциям, целям и направлениям реформирования* указывает на «попадание» вуза в тренды. В этой позиции могут быть проявлены уникальные и эксклюзивные инновационные результаты, которые соответствуют миссии университета;

2) *системность инновационных изменений* может быть проявлена через реализуемые технологии, методы, содержание образования, организационные формы, содержание отдельных занятий. Системность может указывать на плановый характер работы университета, который заключается в разработке необходимых инновационных проектов и программ с целью повышения качества образования, продвижения вуза в международных рейтингах и т.д. Данный показатель позволяет зафиксировать «несистемные» инновационные результаты, которые появились как результат преодоления сложившейся кризисной (проблемной) ситуации. Чтобы такой результат не был потерян, его необходимо описать и принять решение об институализации;

3) *достижение целей системы оценки*: результаты по данному показателю позволяют осуществить сравнительный анализ трансформационных процессов в научно-образовательном пространстве вуза в различных направлениях и видах деятельности, определить качество планирования и реализации инновационных проектов и программ, а также выявить несоответствия в полученных данных;

4) *применение показателей модели системы оценки научно-образовательного пространства вуза*: необходимый уровень показателей был достигнут; все контролируемые показатели использовались в различных отчетах и при принятии управленческих решений, что составляет 100% от общего числа показателей;

5) *применение данных системы оценки инновационных изменений* осуществляется через анализ причин, по которым не были использованы результаты диагностики инновационных изменений, разделенные на объективные и субъективные.

Определение направления трансформационных процессов научно-образовательного пространства вуза предполагает использование технологии педагогического мониторинга инновационных изменений, которая осуществляет диагностику не только состояния научно-образовательного пространства университета, но возможные направления его развития, а также позволяет предвидеть будущие проблемные места. На этапе завершения реализации инновационных проектов и программ в вузе проводится процедура итогового сбора и обработки данных. Эти результаты дают возможность определять направления трансформационных процессов научно-образовательного пространства университета. Данный анализ позволяет провести оценку таких аспектов, как: 1) данные, полученные в ходе диагностической процедуры; 2) качество составления списка контролируемых показателей реализации инновационного проекта или программы; 3) причины, по которым результаты системы оценки инновационных изменений не были использованы для устранения выявленных ранее несоответствий; 4) своевременность выявления недостатков в диагностике инновационных изменений.

Экспертами (Cao et al., 2023; Krstikj et al., 2023) установлены педагогические, социальные, управленческие и экономические аспекты, которые могут системно применяться для проведения оценки эффективности инновационных изменений. Экономический аспект включает мониторинг эффективности использования финансовых и материальных ресурсов, необходимых для обеспечения качественной подготовки кадров высшей квалификации в вузе с учетом внедряемых инновационных изменений. В этой связи основным показателем эффективности внедрения инновационных изменений в учебный процесс университета на уровне образовательных

организаций и регионов является сумма затрат на подготовку одного квалифицированного исследователя в конкретной предметной области.

Педагогический аспект включает в себя мониторинг результатов деятельности преподавателей в процессе обучения и воспитания кадров высшей квалификации, а также в формировании у них готовности к профессиональному самоопределению и самореализации, что позволит им эффективно решать актуальные задачи в рамках реальных социально-экономических отношений. Исходя из этого, можно выделить ключевые показатели, отражающие инновационные изменения в учебном процессе подготовки аспирантов в научно-образовательном пространстве университета:

1. Уровень подготовки выпускников в соответствующей предметной области, которая согласуется с требованиями, самостоятельно установленными образовательными стандартами (или федеральными государственными требованиями).

2. Профессиональный кругозор аспирантов и их способность применять сформированные компетенции в смежных областях, что позволит им стать квалифицированными специалистами широкого профиля.

3. Развитие социальной компетентности, которая включает в себя освоение различных социальных ролей.

Оценить инновационный потенциал научно-образовательного пространства университета на уровне региона можно через востребованность квалифицированных научных кадров, а также их профессиональный рост (защита кандидатской, участие в национальных и федеральных проектах и программах, наличие высокорейтинговых публикаций и пр.).

Оценка социального аспекта будет характеризовать адекватность инновационных изменений региональной системы образования, соотносить с требованиями современного общества. Данная характеристика адекватности проявляется через отношение разных

целевых групп (абитуриентов, работодателей и органов государственной власти) к университету, осуществляющему подготовку специалистов. Оценку инновационного потенциала научно-образовательного пространства вуза могут составить показатели экспертной, правовой, экономической поддержки университетов со стороны региональной системы образования.

Инновационная составляющая в социальном аспекте может быть реализована через региональный мониторинг, который отражает процесс формирования имиджа вуза и его позиции в структуре общественных отношений.

Управленческий аспект включает в себя анализ эффективности управления научно-образовательной средой вуза и системой образования региона. Он не только оценивает степень управленческой поддержки на различных уровнях, но и диагностирует результативность управления инновационными изменениями. На уровне региона это проявляется в создании условий для взаимодействия университета с образовательными учреждениями разных уровней, а также с региональными и муниципальными управленческими структурами. Кроме того, важно контролировать соблюдение федерального государственного образовательного стандарта и обеспечивать организационную и научно-методическую поддержку педагогического процесса.

Рассмотрим эффективность реализации системы оценки на примере показателя открытости. При анализе эффективности системы оценки научно-образовательного пространства вуза данный показатель будет иметь следующие составляющие:

– открытость для преобразований (участие в опытно-экспериментальной деятельности, проектах и программах). Данные по показателю «открытость для преобразований» в НИ ТГУ были получены из результатов реализации проекта повышения международной конкурентоспособности ведущих исследовательских университетов (проект «ТОП 5-100»), программы академического лидерства

«Приоритет 2030», проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее»;

– открытость для изменений учебных и научных процессов (создание и нормативное закрепление преобразований – попечительский совет, экспертный совет, международный совет, университетское телевидение, вузовская газета);

– открытость вуза по созданию информационной образовательной среды (сайт вуза, сайты подразделений, сайты преподавателей, активность в социальных сетях).

Открытость в залоге оценки эффективности инновационных изменений предполагает доступность к получению информации о деятельности вуза группам, непосредственно заинтересованным в его развитии. Она будет способствовать выполнению стратегической задачи российского образования – стать системой, требования к которой определяются и контролируются обществом. Следовательно, по показателю «открытость» система оценки инновационных изменений может быть эффективной, если дает информацию по всем трем из указанных направлений.

Значительное влияние на развитие инноваций оказывает региональная специфика. В этом смысле Томская область является уникальной площадкой для решения поставленной проблемы, так как позиционирует себя одним из центров инновационного развития в России. В «Стратегии социально-экономического развития Томской области до 2020 г.» (Постановление от 27 октября 2005 г. № 2539) решающим фактором развития региона определен инновационный сектор экономики. Развитие инновационного сектора предполагается за счет формирования инновационных компетентностей специалистов, которых готовят вузы г. Томска. С 2020 г. реализуется проект «Большой университет Томска», а 19 ноября 2021 г. была подписана хартия Большого университета, в которой

обозначено создание экосистемы города-университета и обеспечение высокого качества образования, соответствующего мировым стандартам. В частности, высшие учебные заведения и академические институты, входящие в состав Большого университета, планируют разрабатывать и внедрять совместные образовательные программы на всех уровнях, начиная от бакалавриата и заканчивая аспирантурой и ординатурой, а также междисциплинарные курсы, ориентированные на профессии будущего.

Томская область всегда отличалась повышенной концентрацией инновационного потенциала и образовательных ресурсов:

– многообразие образовательных инициатив и экспериментальных программ не только областного уровня, но и участие в федеральных программах модернизации образования, в экспериментах федерального уровня (2001 г. – введение ЕГЭ на территории Томской области; 2009 г. – комплексный проект модернизации образования; 2013 г. – проект повышения международной конкурентоспособности российских вузов «ТОП 5–100»; 2021 г. – программа «Приоритет 2030»);

– ключевыми аспектами реализации инновационных проектов и программ являются поддержка различными государственными и общественными структурами (мегапроект «Развитие образования в России» и Национальные проекты «Наука», «Образование», «Демография»);

– использование механизмов управления образованием для поддержки и реализации проектных инициатив, поощрение участия отдельных лиц и групп в различных проектах и программах, а также развитие экспериментальных практик, включая создание сетевых структур, разработку конкурсных механизмов и реализацию проекта по кадровой модернизации в Томской области.

Накопленные ресурсы в системе образования Томской области способствовали переходу от организационной структуры к территориальной. В Томске была создана территория инновационного

развития и сформированы ключевые элементы ее инфраструктуры. Этот ресурс позволил в 2005 г. институализировать процесс через создание Особой экономической зоны технико-внедренческого типа. 4 апреля 2012 г. была основана Ассоциация некоммерческих организаций «Томский консорциум научно-образовательных и научных организаций», в которую вошли 7 университетов, 10 академических институтов и Томский научный центр СО РАН. С 2021 г. идет подготовка к реализации проекта межвузовского студенческого кампуса.

Инновационные трансформации в региональной системе образования могут оказывать влияние как на весь регион, так и на его инновационный потенциал. Для достижения этого инновационные изменения должны затрагивать не только готовые образовательные продукты, но и широко внедряться на всей территории региона. Оценка этих инновационных изменений может осуществляться по следующим аналитическим направлениям: сетевое взаимодействие и система повышения квалификации. Для региональной системы образования важной будет оценка изменений:

1) в рамках аналитической линии «Сетевое взаимодействие» проведена оценка по трем ключевым параметрам: субъекты сетевого взаимодействия, степень развития сетевых форм сотрудничества и уровень институционализации сети. В мониторинговом исследовании применялись методы анализа документов, включающие изучение промежуточных и итоговых отчетов, статистических отчетов, нормативных документов (приказов, отчетов и пр.);

2) в рамках аналитической линии «Система повышения квалификации» динамика изменений будет оценена посредством анализа содержания заказов на повышение квалификации, их мотивации и организационных форм с акцентом на целевые группы. Для этого использованы опросные методы анкетирования, интервьюирования и индивидуальные беседы, рейтинговые оценки, фокус-группы и кейс-стади.

Изучая процесс формирования сети и оценку инновационных изменений в региональной системе образования, используем для этого конкретный пример сотрудничества ФП ТГУ с различными образовательными организациями (табл. 1.2).

Таблица 1.2

**Оценка уровня сформированности сетевого взаимодействия
(на материале ФП ТГУ)**

Оценка качества		Год	
Критерии	Показатели	2001	2024
Субъекты сетевого взаимодействия	Российские университеты	6	35
	Исследовательские институты	2	14
	Зарубежные вузы	–	7
	Учреждения общего и дополнительного образования	28	30
	Экспериментальные площадки	2	19
	Образовательные проекты	2	14
Сформированность сетевых форм взаимодействия	Сетевые программы ПК	1	4
	Сетевые проекты	1	10
	Сетевые события	1	26
	Сетевые семинары		7
	Сетевые исследования		3
	Сетевые эксперименты		1
Институциональная оформленность сети	Нормативная обеспеченность сетевого взаимодействия	+	+
	Разработанность финансовых механизмов сети	–	+
	Политические и управленческие решения	+	+

Представление выделенных критериев и показателей в виде системы оценки инновационных изменений оправдано тем, что она достоверно отображает ключевые трансформации в региональной системе образования, демонстрируя связи ФП на федеральном и международных уровнях, и создает возможности для прогнозирования этих изменений. Кроме того, эффективность инновационных изменений (в рамках аналитической линии «Сетевое взаимодействие») оценивается с помощью различных критериев и показателей. Это позволяет сделать выводы о степени сформированности и

развития сетевого взаимодействия, а также взвешенно принимать управленческие решения.

Существующая система повышения квалификации преподавательского состава вуза довольно долгое время оставалась нетронутой серьезными трансформациями. Структурные подразделения университета, отвечающие за повышение квалификации (отделы, факультеты, академии и пр.), не были напрямую затронуты процессами модернизации и не развивали долгосрочных сотрудничества с организациями высшего профессионального образования. Их функции ограничивались предоставлением преподавателям курсов повышения квалификации для прохождения конкурсных процедур.

Таким образом, можно сделать вывод, что система повышения квалификации функционировала лишь формально и не позволяла преподавателям и сотрудникам вуза решать проблемы собственной педагогической практики и отвечать на вызовы модернизации. Это подтверждают данные социологического опроса преподавателей ТГУ, проведенного в 2000 г.

Изучался спрос на курсы повышения квалификации для педагогических работников. Особая роль отводилась организационной форме: 74% преподавателей заявили, что система повышения квалификации не имеет отношения к решению профессиональных задач (например, трудностей и проблем педагогической практики). Можно сделать вывод, что для большинства преподавателей процедура посещения курсов является номинальной и даже не делает реальными проблемы профессиональной деятельности в учебном процессе. В то же время на реальность профессиональных затруднений указывают ответы на вопросы об организационных формах повышения квалификации: 42% респондентов занимаются самообразованием, 18% ППС участвуют в подготовке открытых занятий и в рамках подготовки кадров высшей квалификации участвуют в организации педагогической практики.

В эффективности данных форм убеждены 21 и 7% респондентов соответственно. Мнение о том, что реорганизация в системе повышения квалификации действительно необходима, высказали 38% преподавателей. Такое несоответствие между уровнем подготовки ППС и актуальными требованиями модернизации образования уже давно сдерживает развитие российской высшей школы. Данные опроса подтверждают эту ситуацию. Преподаватели вуза воспринимают обучающихся (81%), образовательный процесс (11%) и себя (7%) как объект происходящих изменений.

Можно считать уникальной ситуацию участия ФП в реализации регионального проекта Томской области «Формирование механизмов развития открытого образовательного пространства региона» (2001–2005 гг.), проекта «ТОП 5-100» (2014–2020 гг.), программы «Приоритет 2030» (с 2021 г.), а также в разработке массовых открытых онлайн-курсов для федеральной платформы «Открытое образование» (2015–2019 гг.).

Трансформированная в рамках инновационных проектов и программ система повышения квалификации способствует быстрому распространению инноваций в научно-образовательном пространстве вуза. Полученные результаты были использованы для разработки модельного представления механизма оценки развития системы повышения квалификации в научно-образовательном пространстве университета (табл. 1.3).

Таким образом, потенциал инновационных изменений в научно-образовательном пространстве университета можно оценить с точки зрения непосредственных участников этих модернизационных явлений, их включенности в трансформационный процесс. Оценка эффективности выделенных преобразований научно-образовательного пространства вуза нуждается в разработке комплексной системы оценки, которая модельно показывает основные направления изменений. Ранее проведенные исследования (Абакумова, Савицкая, 2019; Абакумова, Фахрутдинова, 2020;

Sharafutdinov et al., 2023; Абакумова и др., 2024) и полученные в эксперименте данные по разработке и реализации модели и технологии сбора информации для системы оценки инновационных изменений доказывают, что долгосрочные исследования не только прогнозируют последствия изменений в научно-образовательном пространстве вуза, но и дают возможность корректным образом и достоверно оценить меняющуюся ситуацию.

Таблица 1.3

**Оценка уровня развития системы повышения квалификации
в научно-образовательном пространстве вуза (аналитическое направление:
оценка изменений образовательного заказа)**

Оценка качества		Год	
Критерии	Показатели	2012	2024
Содержание заказа	Участие в программах ПК	378	2168
	Формулировка своего образовательного заказа, %	96	100
	Получение новых знаний по содержанию образования, %	31	55
	Знакомство с инновационной практикой, %	17	17
	Необходимость решения профессиональных дефицитов, %	6	31
	Необходимость решения актуальных проблем собственной практики, %		52
	Сопровождение проекта, %		22
	Использование ресурса ТГУ для профессионального развития, %		25
Мотивы заказа на ПК	По рекомендации администрации факультета (института), %	69	27
	Необходимость избрания по конкурсу, %	37	6
	Желание попробовать что-то новое, %	21	17
	Стремление узнать о новых тенденциях и практиках в образовании, %	18	32
	Поиск средств для решения проблем и дефицитов собственной педагогической деятельности, %		48
Целевая группа (организационная форма заказа)	Отдельный человек, %	100	61
	Группа преподавателей с одного факультета (института) или университета, %		25
	Инициативная группа, %		3
	Проектная команда, %		11

В частности, эти изменения касаются двух основополагающих элементов – системы повышения квалификации и сетевой организации образовательных учреждений, что позволит в перспективе принимать соответствующие управленческие решения.

В настоящий период перехода педагогики в постнеклассическую стадию развития можно констатировать наличие все еще достаточно выраженной тенденции в выделении феноменов из числа инновационных изменений и результатов и использовании феноменологического описания. К числу таких феноменов относится научно-образовательное пространство вуза, которое в контексте постнеклассической научной парадигмы может быть описано через совокупную характеристику коммуникативного, информационного и организационного компонентов. Происходящие в университетах трансформационные процессы во многом зависят от реализуемых инновационных проектов и программ, в также выстраиваемых взаимодействий внутри вуза и с внешними партнерами в рамках «третьей миссии».

Рассмотрение системы оценки инновационных изменений в контексте постнеклассической научной парадигмы позволяет представить ее как один из особых и важных инструментов оценки научно-образовательного потенциала университетов. Статус системы оценки научно-образовательного пространства может быть определен как высший, т.е. его можно отнести к уровню стратегического управления вузом или региональной системой образования. Это связано с тем, что информация о системе оценки инновационных изменений непосредственно используется для принятия управленческих решений и влияния на высший, средний и исполнительский уровень управления.

Стратегический и тактический уровень системы оценки непосредственно связан с высшим уровнем иерархии управления вузом, что согласуется с приоритетностью целей системы оценки иннова-

ционных изменений. Это связано с важностью влияния инновационных изменений на научно-образовательный потенциал вуза, его трансформацию и рассмотрение в качестве конкурентного преимущества в рамках реализации программы повышения конкурентоспособности университета. Следовательно, для системы оценки и управления инновационными изменениями необходимо обеспечить информационные, кадровые и методические ресурсы на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях.

Основными инструментами определения направления трансформационных процессов научно-образовательного пространства вуза является содержание (перечень контролируемых показателей) диагностических процедур и системы интерпретации полученных результатов. Таким образом, система оценки инновационных изменений научно-образовательного пространства вуза позволяет зафиксировать актуальную ситуацию развития вуза, модельно представить тенденции будущих трансформационных процессов и на их основе дать перспективный прогноз развития научно-образовательного пространства.

Список литературы

Абакумова Н.Н., Савицкая И.С. Формирование англоязычной языковой среды в ведущих исследовательских университетах России (результаты мониторинга 2014–2017 гг.) // Язык и культура : сборник статей XXIX Международной научной конференции / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2019. С. 147–152.

Абакумова Н.Н., Фахрутдинова А.В. Иноязычная среда вуза как ресурс развития ведущих исследовательских университетов России (результаты мониторинга 2014–2019 гг.) // Преподаватель XXI век. 2020. № 3-1. С. 43–55. doi: 10.31862/2073-9613-2020-3-43-55

Абакумова Н.Н., Фахрутдинова А.В., Цзюй Ч., Лэй Г. Педагогический мониторинг инновационных изменений в высшем образовании. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2024. 244 с. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:001144825>

Аршинов В.И., Лебедев М.В. Постнеклассическая рациональность и информационные технологии // *Философские науки*. 2007. № 7. С. 9–29.

Ахметова К. Общая характеристика мониторинга в образовании // *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*. 2023. № 2 (1/2). С. 114–129.

Бермус А.Г., Валеева Р.А., Баклашова Т.А. Трансформация поля исследований и инноваций в сфере педагогического образования (по итогам IX Международного форума по педагогическому образованию) // *Образование и саморазвитие*. 2023. Т. 18, № 3. С. 10–37. doi: 10.26907/esd.18.3.02

Бочарова Ю.Ю. Моделирование экосистем педагогического образования в постнеклассической парадигме // *Сибирский педагогический журнал*. 2022. № 5. С. 7–15. doi: 10.15293/1813-4718.2205.01

Бусленко Н.П. Моделирование сложных систем. М. : Наука, 1968. 357 с.

Васильев В.В. Феномен социальной неопределенности в неклассической (постнеклассической) исследовательской парадигме: специфические черты и особенности // *Вестник МГПУ. Серия: Философские науки*. 2021. № 4 (40). С. 9–19. doi: 10.25688/2078-9238.2021.40.4.01

Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В. Анализ деятельности групп университетов трека «Территориальное и отраслевое лидерство» программы «Приоритет – 2030» // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31, № 4. С. 9–28. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-9-28

Гуськов А.Е. Концептуальная модель системы наукометрического мониторинга результативности научной деятельности // *Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы*. 2022. № 12. С. 14–22. doi: 10.36535/0548-0027-2022-12-4

Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики. Тюмень : Тюменский государственный университет, 2011. 175 с.

Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии / пер. с англ. Томск : Том. гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники, 2010. 237 с.

Кристенсен К. Дилемма инноватора / пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2004. 239 с.

Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). М. : Смысл, 2001. 392 с.

Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал. 2013. Вып. 1. doi: 10.15393/j5.art.2013.1949

Павлина С.Ю. Образование без границ: Эразмус глазами участников программ студенческого обмена // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 4. С. 146–156. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-146-156

Постановление от 27 октября 2005 года № 2539 «О Стратегии социально-экономического развития Томской области до 2020 года (с прогнозом до 2025 года)». URL: <https://docs.cntd.ru/document/951813758> (дата обращения: 27.03.2024).

Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 352 с.

Режабек Е.Я. Асимметрия философии постмодерна и постнеклассической науки. Некоторые предварительные выводы. М. : Акад. проект, 2007. 99 с.

Рыбалко М.А. Вопросы современного понимания социальной миссии университетов // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. 2023. № 2. С. 60–64.

Синицина И.А. Теоретико-методологические аспекты вариативности в контексте постнеклассической образовательной парадигмы // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 10. С. 37–40.

Ударцева О.М. Научные процессы в вузах «Приоритета – 2030»: системы управления и мониторинга данных // Научные и технические библиотеки. 2022. № 9. С. 33–53. doi: 10.33186/1027-3689-2022-9-33-53

Хайрутдинов Р.Р. Методологическая функция педагогического проектирования в классической и постнеклассической парадигмах // Казанский педагогический журнал. 2021. № 4 (147). С. 13–22.

Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.

Цигулева О.В., Абакумова Н.Н. Анализ современной репрезентации открытых образовательных практик: зарубежный опыт // Социальные процессы в российском обществе: проблемы современности и перспективы : материалы VIII Всероссийской научной конференции с международным участием. Иркутск : Издательство ИГУ, 2024. С. 203–210.

Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // *Язык и культура*. 2022. № 57. С. 292–307. doi: 10.17223/19996195/57/15

Abakumova N.N., Lei G., Savitskaya I.S., Sisi Xu. Inclusion of Pedagogical Universities in International Subject Rankings: Problems and Prospects // *Tomsk State University Journal*. 2022. № 475. P. 100–105. doi: 10.17223/15617793/475/13

Avelino F., Wittmayer J.M., Pel B., Weaver P. Transformative social innovation and (dis)empowerment // *Technological Forecasting and Social Change*. 2019. № 145. P. 195–206. URL: https://www.researchgate.net/publication/317392170_Transformative_social_innovation_and_disempowerment. doi: 10.1016/j.techfore.2017.05.002

Cao C., Wei T., Xu S. Comprehensive evaluation of higher education systems using indicators: PCA and EWM methods // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. № 10. P. 432. doi: 10.1057/s41599-023-01938-x

Hanns G. Measuring innovation in education with a special focus on the impact of organizational characteristics // *Hungarian Education Research Journal*. 2021. № 11 (2). P. 189–209. doi: 10.1556/063.2021.00032

Harrison R., Meyer L., Rawstorne P., Razee H., Chitkara U., Mears S., Balsooriya C. Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: A meta-review // *Studies in Higher Education*. 2022. № 47. pp. 80–96. doi: 10.1080/03075079.2020.1730315

Iqbal S., Rasheed M., Khan H., Siddiqi A. Human resource practices and organizational innovation capability: Role of knowledge management // *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*. 2021. № 51. P. 732–748. doi: 10.1108/VJKMS-02-2020-0033

Jung J. Working to learn and learning to work: Research on higher education and the world of work // *Higher Education Research Dev.* 2022. № 41. P. 92–106. doi: 10.1080/07294360.2021.2002274

Kipper L.M., Jepsen S., Dal Forno A.J., Frozza R., Furstenu L., Agnes J., Coul D. Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0 // *Technology in Society*. 2021. № 64. P. 101454. doi: 10.1016/j.techsoc.2020.101454

Leydesdorff L. The triple helix, quadruple helix, ..., and an N-Tuple of helices: Explanatory models for analyzing the knowledgebased economy // *Journal of the knowledge economy*. 2012. Vol. 3, № 1. P. 25–35.

Minzaripov R.G., Fakhrutdinova A.V., Abakumova N.N., Xu S., Terentyev I.V. Scientific. Educational communication and leadership ARWU Versus MosIUR // *Política e Gestão Educacional*. 2021. Vol. 25, № S1. P. 557–566. doi: 10.22633/rpge.v25iesp.1.14996

Oganisjana K., Kondrashov O., Oleksiuk N., Radev T. Educational Space: Post-non-classical Perspectives / eds. by D. Kamenova, S. Arkhypova. Varna : Varna University of Management, 2023. 261 p. doi: 10.54055/MBMJ2917

Sharafutdinov G.R., Abakumova N.N., Xiong Yi, Fakhrutdinova A.V., Voytikova M.A. Monitoring the Educational Environment of English Language Classes in Universities // *Journal of Research in Applied Linguistics*. 2023. № 14 (3). P. 181–185. URL: https://rals.scu.ac.ir/page_54.html

Tuijnman A.C., Neville T. Postlethwaite Monitoring of Standards of Education. Pergamon. Oxford : Pergamon, 1994. 266 p.

Vidicki P., Vrgović P., Stevanov B., Medić N. Framework for Measuring Innovation Performance in Higher Education Institutions // *Tehnički vjesnik*. 2023. № 30 (1). P. 68–79. doi: 10.17559/TV-20220224092742

Wu J, Gu Y. Innovation capabilities in the convergence trend of higher education from the perspective of quality management. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.979059>. doi: 10.3389/fpsyg.2022.979059

Глава 2. Воздействие цифровых технологий на предмет и методы историко-культурного исследования (на примере изучения европейской площадной баллады XVI–XVII вв.)

2.1. Современное состояние вопроса

Предлагаемая читателям глава является попыткой проанализировать изменения, которые внедрение цифровых технологий принесло и продолжает приносить в научно-исследовательскую и педагогическую деятельность. Работа сфокусирована на состоянии дел в локальном сегменте исторических исследований, она освещает эволюцию изучения английской массовой литературы XVI–XVII вв. за последние несколько десятилетий, но, как будет показано ниже, этот частный пример хорошо коррелирует с более широкой картиной методологического поворота в современных гуманитарных науках.

Большой методологический поворот в исторической науке связан с распространением во второй половине XX в. «междисциплинарного подхода», который, набирая обороты, постепенно превращался в «трансдисциплинарный». Как справедливо указывает Л.П. Репина, смена термина здесь обозначает существенный сдвиг, соответствующий изменениям в методологии (Репина, 2011: 29). Если меж- или полидисциплинарность предполагают заимствование историей теорий и методов для решения внутридисциплинарных проблем, то при трансдисциплинарном подходе сама научная проблема формулируется таким образом, что решена она может быть лишь при комплексном участии различных дисциплин и от-

раслей знания. Именно такой сдвиг парадигмы произошел с внедрением цифровых технологий в изучение английских массовых печатных изданий XVI–XVII вв. Традиционно полидисциплинарные, базирующиеся на сочетании филологического и исторического подходов исследования английской площадной литературы с приходом цифровых методов превратились в трансдисциплинарную область, которая ставит широкие социально-культурные вопросы и решает их, используя впечатляющую палитру как традиционных, так и новаторских методов.

Более того, как показала практика, процесс формирования цифровых баз данных может привести и приводит к укреплению связей между научной и педагогической деятельностью, к обновлению методик по возвращению новых поколений исследователей. Эти исследователи, обладая навыками в области современных технологий и методов работы с материалом, склонны экспериментировать в своих работах с проблематикой и предметом исследования. Как представляется, подобный комплекс исследовательской и педагогической практики наглядно показывает результативность трансдисциплинарных подходов в науке и образовании и достоин внимания.

2.2. Основная литература, источники и методология исследования

Поскольку тема цифрового поворота сегодня крайне актуальна, то ее разрабатывают сотни исследователей и научных коллективов во всех странах мира, практически ежегодно проводятся посвященные ей международные форумы и издаются сборники трудов. Автор не претендует на обширное знакомство с этим массивом литературы, но хочет выделить ряд работ, позволяющих составить представление о процессе внедрения «цифры» в исторические исследования, а также об эволюции взглядов научного сообщества на этот

процесс. Работы Х. Салми, Д. Коэна, а также ряда авторов, участвовавших в создании сборника «Цифровые гуманитарные науки», освещают состояние проблемы в международной науке, а работы Л.И. Бородкина и И.М. Гарсковой дополняют эту картину, в том числе за счет обращения к российским исследованиям (Cohen, 2005; Klein et al., 2016; Salmi, 2020; Бородкин, 2019, 2019а, 2024; Гарскова, 2019).

Составить представление о насущных проблемах цифрового источниковедения и практическом применении цифровых методов в таких областях, как реконструкция и моделирование, а также о некоторых проектах по оцифровке архивов в нашей стране позволяют работы Ю.Ю. Юмашевой, посвященные особенностям цифрового документоведения, и О.М. Бызовой, раскрывающие возможности применения цифровых методов в моделировании и реконструкции исторических памятников (Юмашева, 2018, 2020; Бызова, 2022).

Чтобы пояснить, почему именно в области изучения площадной литературы создание цифровых баз данных сыграло особенно впечатляющую роль, необходимо вкратце представить сам корпус источников, которые и составляют наполнение рассматриваемых в этой главе баз данных, а также указать на некоторые значительные научные труды, связанные с доцифровым периодом работы с этими источниками.

Ранние массовые печатные источники, пользовавшиеся широким спросом в Англии во второй половине XVI–XVII вв., это так называемые «площадные листы», в оригинале именуемые broadsides (бродсайды). Они представляют собой листы дешевой бумаги, размеры которых могут варьироваться от 290×420 до 280×380 мм и которые заполнены текстом и гравюрами с двух, но чаще с одной стороны. Обычно текст набирался так называемым «черным» готическим шрифтом, который с приходом новых «романских» шрифтов XVII в. выглядел все более архаичным. Тем не менее даже бу-

лучи полностью вытесненным из более объемных публикаций, старинный готический шрифт сохранялся при издании бродсайдов на протяжении значительной части XVII в. Текст мог быть прозаическим, содержать официальное сообщение светских или церковных властей, а также религиозный или утилитарный смысл, к примеру, перечисление грехов и добродетелей или рекламное объявление. Но, судя по данным о тиражах и коллекциях сохранившихся бродсайдов, наибольшую популярность у аудитории имели площадные баллады, сопровождавшиеся указанием на мелодии, на которые их можно было исполнять, а также гравюрами и/или рамками с орнаментом.

По причине дешевизны и массовости баллады были доступны как бедным, так и вполне зажиточным слоям общества, становились объектами хранения, переписывания, заучивания и даже элементами интерьера общих и жилых помещений. Правящая элита первоначально видела в них потенциальную угрозу общественному спокойствию, но со временем оценила и пропагандистские возможности такого типа медиа. Примерно до сороковых годов XVII в. площадные баллады оставались основным источником разнородных новостей для самой широкой в социальном и образовательном плане аудитории, а позднее, на протяжении XVII–XIX вв., продолжали служить в этом качестве наиболее бедным и необразованным слоям города и деревни.

Сохранность этого корпуса источников достаточно низка. Как показывают современные подсчеты, количество сохранившихся баллад XVI в. составляет всего 4% от общего количества известных нам по «Реестрам компании книгоиздателей» наименований (A Transcript of the Registers, 1875–1894). Сохранность баллад XVII в. несколько выше – 27%, однако и она сильно ограничивает возможность применения статистических и количественных методов исследования. Если сравнивать ее с процентом сохранности книг того же периода – 42% в XVI в. и 64% в XVII в., то очевидно,

что популярность и дешевизна сыграли против английских бродсайдов, превратив их в эфемерные издания, которые современники далеко не всегда считали достойными осторожного обращения и коллекционирования (Hill, 2018: 170).

Однако исторический и филологический потенциал этих баллад был отмечен образованными европейцами достаточно рано: первые коллекции баллад были созданы уже во второй половине XVII в., английские антиквары XVIII и XIX вв. продолжили дело поиска и издания этих текстов. Результатом их деятельности стало появление более двух десятков крупных антологий баллады. Частные и государственные библиотеки стремились к приобретению коллекций бродсайдов, в результате чего в настоящее время подавляющее большинство оригиналов площадных текстов находится в государственных книгохранилищах Англии, Шотландии, США и Австралии.

Важно отметить, что в этот период, отмеченный превалированием текстовой культуры над визуальной, площадные баллады рассматривались преимущественно как текст. С одной стороны, историки-«антиквары», собиравшие старинные баллады, настолько мало внимания уделяли целостному впечатлению от бродсайда, что разрезали слишком крупные листы и убирали широкие поля с изображениями, чтобы поместить сохранившиеся баллады на листы альбомов (Bagow, 2013: 238). Издатели антологий, если вообще использовали гравюры из бродсайдов в качестве иллюстраций, постоянно «разлучали» текст с изначально сопутствовавшим ему изображением.

С другой стороны, бродсайды привлекали исследователей-фольклористов, поскольку баллады оказались в поле растущего общественного и научного интереса к народным истокам национальной культуры, и осмысливались прежде всего как различные версии текста, бытовавшего в устной форме (Child, 1857–1859). Вследствие такого подхода бродсайды рассматривались большинством иссле-

дователей как ценное подспорье в изучении истории народной литературы и фольклора или как маргинальные иллюстрации известных исторических событий: войн, казней, похорон видных государственных деятелей.

Два историко-методологических прорыва второй половины XX в. изменили устоявшееся отношение к площадной литературе. Первый связан с расцветом школ «новой научной истории» и исторической антропологии с их интересом к человеческому в истории, в частности, к малым и маргинальным социальным группам и источникам. Эти школы проявляли огромный интерес к междисциплинарным методам исследования, сочетая в работе с источниками социологические, этнографические и психологические подходы. Появился ряд серьезных работ, показавших широкие возможности использования бродсайдов в изучении общественной мысли, религиозной этики, моральных норм и поведенческих установок англичан XVI–XVII вв. (Shepard, 1962; Neuburg, 1977; Watt, 1991, Wurzbach, 1990; Wiltenburg, 1992).

Второй прорыв проявился в работах Роже Шартье (Шартье, 2006), размышлявшего о целесообразности нового исследовательского подхода к тексту не как к изначально и навсегда застывшему артефакту, а как к «тонкой и сложной системе факторов, определяющих способ прочтения этого произведения в разных социальных и культурных группах» (Стаф, 2001: 133). Шартье показал, что можно работать с текстом как динамическим объектом, отслеживая его судьбу, материальные трансформации, круг его читателей, способы движения текста от одних читателей к другим. Применение этого подхода требовало наличия у исследователя максимально полной информации о конкретном источнике и его бытовании, а также и о комплексе близкородственных источнику текстов.

Итак, при наличии в научном сообществе многообещающих теоретических и методологических подходов к площадной литературе

сложность физического доступа к оригиналам источников тормозила получение значимых научных результатов. Оригиналы бродсайдов рассеяны по коллекциям, находящимся в библиотеках, музеях и частных коллекциях Великобритании, США и Австралии, а большинство антологий, опубликованных в XIX и начале XX в., в отношении текстуальной точности и достоверности не отвечало уровню науки XX в. (Dickey, 1960).

Даже задача составить полный каталог сохранившихся оригиналов бродсайдов XVI в. оказалась масштабным предприятием, потребовавшим более 15 лет активной работы исследователя-одиночки (Livingston, 1995). При этом, как показал опыт работы К.Р. Ливингстон, возможность взглянуть на площадную балладу как на единый комплекс источников раскрывает широкие исследовательские перспективы. Это верно и в отношении самих материалов, которые ранее казались уже отработанными, но при взаимном сличении продемонстрировали новый потенциал, а также и в формировании новых и неожиданных научных вопросов к материалу. В эссе, сопровождающем ее каталог, Ливингстон указывает на возможности серьезного уточнения датировок текстов, а также демонстрирует потенциал бродсайдов в изучении общественной и политической мысли, в рассмотрении механизмов формирования публичной полемики в английском обществе конца XVI в.

Таким образом, цифровой поворот, обеспечивший техническую возможность сделать оригиналы площадных текстов доступными для широкого круга исследователей, стал действительно поворотным моментом в изучении площадных текстов. Именно в силу насущности эта идея нашла сразу много адептов, и почти одновременно, в краткий период с 1999 по 2003 г., разные музейные и университетские центры обратились к оцифровке площадных текстов (Gadd, 2009).

Помимо коллекции Британского музея (The British Museum), на рубеже XXI в. возникли Бодлианская коллекция оцифровок

бродсайдов Оксфордского университета (Broadside Ballads Online), коллекция при библиотеке университета Мичигана (Early English Books Online) и, наконец, Архив ранней площадной баллады (Early Broadside Ballad Archive), сокращенно ЕВВА, возникший в 2003 г. на базе Калифорнийского университета в Санта-Барбаре.

Этот архив заслуживает особого внимания по нескольким причинам: во-первых, база данных находится в свободном доступе для любого пользователя из любой части мира, во-вторых, она превосходит все существующие в этой области базы по полноте, качеству оцифровки и возможностям поиска, сравнения и анализа представленных там материалов, и, наконец, она сочетает в себе черты научного и педагогического проекта (и это изначально было целью ее создателей). Неудивительно, что именно на основе архива ЕВВА возникло значительное количество научных проектов, а также вырос ряд исследователей, которых отличает новаторский подход к источникам, методам работы и проблематике. Анализу научной и педагогической деятельности, центром которой является база данных ЕВВА, и посвящена данная глава.

Нами использовано несколько взаимодополняющих методов исследования, большая часть которых относится к методам исторического исследования, прежде всего, это описательный, сравнительно-исторический и историко-системный методы. Поскольку предметом рассмотрения является воздействие оцифровки источников на теорию и практику исследований и процессы обучения, неизбежны также отдельные обращения к количественным методам анализа, в частности, статистического анализа.

2.3. Формирование цифровых баз данных и их воздействие на предмет и методы исторического исследования

Доцифровой период в изучении площадной английской литературы XVI–XVII вв. в историографическом смысле может быть раз-

делен на несколько этапов, однако все они объединены одним общим признаком: недостатком внимания к комплексному характеру источников, сочетавших в себе письменный текст, традицию устного исполнительства, музыкальное оформление и оформление визуальное. Другой проблемой было то, что в большинстве случаев исследователи вынуждены были опираться на ограниченное количество источников, и это в значительной мере сужало не только возможности работы с ними, но также влияло на представление о месте этих источников в исторических исследованиях и на вопросы, которые исследователи этим источникам могут задать.

В последней трети XX в. стало заметным стремление к обновлению методологических подходов в этом секторе научных исследований, пересматривались подходы к анализу текста, возникали дискуссии о возможности использования нарративных источников, в том числе и площадной литературы, при реконструкции ценностных установок общества, для которого эти нарративы создавались. Но без наличия сколько-нибудь полной и легкодоступной для исследователей источниковой базы теоретические новации не приносили значимых научных результатов.

Менее чем за два десятилетия оцифровка источников, превращение их в широкодоступный комплекс кардинально изменили ситуацию. Особенно заметный вклад в эти изменения внесло создание архива EBVA на базе Калифорнийского университета.

Знакомство с историей создания EBVA показывает, что этот масштабный проект возник из потребностей образовательного процесса и был, по словам инициатора проекта Патриции Фьюмертон, «результатом чистейшего разочарования» (English Broadside Ballad Archive. History). В 2003 г. Фьюмертон задумала серию семинаров по истории английской литературы раннего Нового времени на кафедре английского языка в университете Калифорнии. Проект должен был фокусироваться на английской площадной литературе и в особенности на балладах, но оказался невозможным по причине

крайне затрудненного доступа к первоисточникам. Проанализировав состояние существующих на тот момент цифровых баз, прежде всего Бодлианской коллекции и коллекции университета Мичигана, Фьюмертон пришла к выводу о невозможности использования их в качестве основы для серьезной научной и образовательной работы. Причинами были прежде всего неполнота коллекций, недостаточно высокое качество оцифровки источников, ограниченные возможности способов поиска по базе.

Тогда и возникла идея создания при Калифорнийском университете новой цифровой базы данных, ориентированной прежде всего на площадные баллады. Ближайшей целью была оцифровка крупнейших библиотечных и музейных коллекций площадной баллады из Великобритании и США, начиная с коллекций Пипса, Роксборо и Юинга. Но сверхцелью, целью «на вырост» было создание полной коллекции сохранившихся баллад XVI–XVIII вв., и, как показывает сегодняшнее состояние EBVA, этот амбициозный замысел успешно реализуется. На момент написания данной главы в базе данных наличествует 9 874 текста, что составляет более 85% от всех дошедших до нашего времени площадных баллад этого периода, и эта цифра продолжает расти.

Но главное достоинство EBVA заключается не только в количестве собранных источников, но также в принципах организации данных, дающих возможность для плодотворной работы исследователей. Качество оцифровок, организация поиска по базе и полноценное библиографическое оформление по праву считаются важными параметрами любой цифровой источниковой базы данных, и EBVA отвечает всем перечисленным требованиям.

Специфика оцифрованных материалов заключается в том, что они, по словам Ю.Ю. Юмашевой, занимают «в классификации источниковедения срединное положение между письменными и изобразительными источниками», а значит, могут быть как отнесены од-

новременно к обоим типам, так и быть выделенными в самостоятельный тип. Соответственно, и методы источниковедческой работы с ними должны сочетать приемы работы с изобразительными и письменными источниками (Юмашева, 2020). Эту специфику команда ЕВВА полностью учитывает. Параллельно с качественной оцифровкой оригиналов база предоставляет: оцифровку альбомных листов, на которые коллекционеры XVIII в. приклеивали баллады, что дает возможность лучше представить себе возможный размер потерянных краев бродсайда; качественный транскрипт текста в современный шрифт, что облегчает чтение источников для историков, а также дает возможность использовать их в текстовом формате для проведения статистического или частотного анализа. Также к каждому тексту прилагается детальное библиографическое описание, содержащее данные о времени, авторстве, месте издания, наличии у текста копий, коллекции, из которой он взят.

Поиск по базе доступен в самых различных форматах: по названию, автору, отдельным словам в их оригинальном или современном написании, дате издания, коллекции, из которой он происходит, и тематике. Интересно, что практическая работа с бродсайдами привела команду к качественно новому осознанию комплексного характера источника, в котором значимость смыслового содержания текста, шрифта, размещения текста на листе, гравюр и орнамента, мелодии для исполнения являются порой почти равноценным фактором. Не один фактор, но весь их комплекс был «говорящим» для издателей и аудитории, формировал общественный резонанс и культурные смыслы, что редко учитывалось исследователями до последнего времени, хотя отдельные размышления о сочетании визуального, текстового и музыкального встречаются, конечно, и в работах XIX и XX вв.

Изначально ЕВВА отдавали приоритет текстуальной составляющей (вполне традиционный подход), и такую систему приоритетов

отражает наличие богатого выбора различных видов текстового поиска по базе при изначальном отсутствии поиска по изображению. Однако в 2008–2010 гг. начала работать система поиска по изображению (с использованием алгоритма кластеризации Маркова для распознавания аналогов) и был сформирован специальный раздел, при помощи которого можно выявить ряды идентичных гравюр и тех текстов, которые они иллюстрируют. Также сегодня в базе присутствует поиск по мелодии, таким образом, была учтена и музыкальная составляющая источника.

Образовательная сторона проекта EBVA состоит в привлечении большого количества студентов разных уровней обучения к работе над пополнением и функционированием цифрового архива. Костяком проекта является преподавательско-профессорский состав Калифорнийского университета, а также команды профильных специалистов по программному обеспечению, архивоведению, истории музыки и истории гравюры, но помимо них к проекту привлекаются студенты бакалавриата и магистратуры. На сегодняшний день список студентов – участников проекта уже перевалил за три сотни имен.

Студенты на практике осваивают навыки оцифровки, каталогизации, описания источников, транскрибирования баллад, а также используют этот опыт для написания квалификационных работ и научных публикаций. С одной стороны, с методической точки зрения это достаточно традиционный путь проведения практикумов и лабораторных работ.

С другой стороны, судя по публикуемым студенческим работам, учащиеся обладают большой инициативой в выборе научных тем, и во многом именно их интерес и умение нестандартно взглянуть на источник подтолкнули развитие таких направлений EBVA, как раздел музыкальных записей баллад и изучение материальной и экономической стороны производства бродсайдов. Таким образом, в рам-

ках учебной работы студент становится ведущим участником научного проекта, закладывается прочная основа для его самостоятельной научной деятельности.

В 2010-х гг. команда создателей EBVA развернула ряд проектов, которые дают возможность студентам издавать свои работы и вести научное обсуждение этих работ. Так, существует раздел EBVA, посвященный публикации работ и проектов, созданных на основе архива баллад студентами первых лет обучения (EBVA Undergraduate Project). Другим проектом, сочетающим научные и образовательные цели, стал EMC Imprint – рецензируемый онлайн-журнал, созданный П. Фьюмертон совместно с Э. Гриффином (The EMC Imprint). Журнал не только обеспечивает площадку для публикации, но также предлагает программы поддержки в проведении конкретных исследований с использованием мультимедиа для молодых исследователей.

В процессе создания цифрового архива накопление данных привело к спонтанному появлению новых вопросов к источникам и новых направлений для исследования. Прежде всего, постоянная работа с оригиналами бродсайдов породила интерес к материальной стороне их бытования: к производству печатного листа, к схемам его продажи, к кругу его хождения, способам использования бродсайда современниками и к превращению баллад в предмет коллекционирования. Такой подход оживил (если не создал заново) сразу два направления исследований, разумеется, до некоторой степени взаимно пересекающихся, одно из которых условно можно назвать материаловедческим, а второе – антропологическим.

Материаловедение в данном контексте подразумевает анализ процесса печати, создания и хранения шрифтов и деревянных досок с гравюрами, экономических условий издания бродсайда и организации предпринимательства, связанного с печатью и торговлей этим товаром (Chess, 2007; Fumerton, Palmer, 2017; Sisneros, 2018). Работы в этом направлении дают новое понимание социальных и

экономических механизмов в английском обществе XVI–XVII вв. и, кроме того, дополняют наши знания о тех источниках, с которыми работают исследователи. К примеру, наличие в гравюрах следов от повреждений гравировальной доски жучком-древоточцем подсветило факт, известный многим более ранним исследователям, но оставшийся в пренебрежении: одни и те же изображения многократно использовались при публикации разных текстов. Рекорд по длительности использования пока что держит изображение леди с веером, кочевавшее по разным печатным домам более восьмидесяти лет (Fumerton, Palmer, 2017: 384–385). Феномен, безусловно, любопытный и не объяснимый одними только экономическими соображениями.

Кроме того, выяснилось, что деревянная доска, будучи ценным и сберегаемым объектом, который использовался долгие годы, не оставалась при этом на протяжении длительного времени в одной мастерской, а переходила от издателя к издателю, порой возвращаясь к первоначальному хозяину через промежуток в 5–7 лет. Этот факт ставит исследователя перед вопросом о внутрицеховых связях и рабочем процессе лондонских печатников, который прежде воспринимался как деятельность, замкнутая внутри отдельных мастерских.

Помимо вышеуказанного, анализ накапливающихся повреждений гравировальных досок дал исследователям возможность продвинуться в уточнении хронологии, в которой печатались тексты (далеко не все авторы и издатели датировали и подписывали свои бродсайды, отчего процесс атрибуции десятков текстов даже сегодня остается сложной проблемой).

Антропологическое направление отчасти вытекает из материаловедческого, но переводит фокус исследования в сферу посланий и смыслов, некогда транслировавшихся аудитории площадной литературой, но недоступных нам напрямую из текста. К примеру,

упомянутое выше изображение дамы с веером заставило исследователей задуматься, было ли использование гравюр случайным и почти не связанным с содержанием баллады, как считали исследователи до-цифрового периода. Постепенно в результате ряда локальных исследований, проведенных как исследователями, связанными с ЕВВА непосредственно, так и теми, кто лишь использовал архив для работы, можно стало с уверенностью утверждать: гравюры подбирались издателем сознательно, несли эмоциональную и смысловую нагрузку, порой ассоциативно связывая между собой несколько отдельных площадных текстов, и аудитория умела «считывать» направляемые ей визуальные послания (Knapp, 2005; Hunter, 2010; Feinstein-Johnson, 2012; Monteyne, 2016; Marsh, 2016; Карначук, 2022). В настоящее время существует даже мнение (достаточно дискуссионное), что визуальная сторона была для аудитории наиболее значимым из всех медиа-компонентов (Fumerton, 2022: 386).

Одновременно совершенно очевидно, что тема визуальной составляющей (включающей не только гравюры, но и шрифты, выделения, формат изданий, разбивку текста) в площадной литературе затронута, но не раскрыта полностью, исследователи пока работают с отдельными случаями или конкретными аспектами проблемы, не выходя на уровень более масштабных обобщений. Проблемы понимания взаимодействия текста и изображения, восприятия этого комплекса аудиторией сегодня являются одними из актуальных в исторической науке, и постановкой этой проблемы, как в случае с площадными балладами, наука обязана созданию оцифрованного массива бродсайдов.

Музыкальная составляющая площадной баллады также оказалась в зоне внимания во многом благодаря появлению проекта ЕВВА. Безусловно, и в доцифровой период возникали отдельные работы, посвященные музыке английских старинных баллад. Прежде всего, это кропотливо собранная антология мелодий Клода

Симпсона, содержащая более пятисот мелодий и до сих пор являющаяся полезным подспорьем для исследователя (Simpson, 1966). Время от времени появлялись научные публикации, затрагивавшие вопросы, связанные с музыкальным сопровождением бродсайдов (Ward, 1967; Poulton, 1981), но они в большей степени касались истории музыки, чем ставили масштабные социоисторические проблемы. Постановка новых вопросов в этой области также связана с возникновением цифровых баз данных, прежде всего – EBVA.

Как и в случае с вопросом о роли и месте гравюры, музыкальная проблематика выросла из прямого контакта с большим количеством первоисточников и их оцифровкой. Необходимо указать, что ниже заголовка почти любой площадной баллады издатели указывали, на какой мотив ее исполнять, например: «На новый мотив “Триумф и радость”», «На мотив “Больна, больна я” или просто “На новый приятный мотив”». Это указание озвучивали продавцы бродсайдов: по свидетельствам современников, торговцы пели те баллады, которыми торговали, а также носили на шесте или вешали на стену один экземпляр, чтобы показать, какие он содержит гравюры. Музыковеды, включая Симпсона, находили мелодии с аналогичными названиями в музыкальных сборниках XVI–XVII вв., и на этом работа исследователей заканчивалась.

Оцифровщики EBVA в ходе работы обратили внимание, что существуют различные тексты на один мотив, причем в силу различий стихотворного размера не все они могут быть положены на мелодию, указанную в заглавии. Встали вопросы о том, как же обходились с ними продавцы и исполнители, и зачем вообще издатели указывали в тексте бродсайда неподходящий мотив. Возникла гипотеза, к настоящему моменту нашедшая немало подтверждений, что мотив, как и гравюра, был не случайным элементом бродсайда, но частью того послания, которое он нес аудитории (Marsh, 2013; Hyde, 2018).

Таким образом, музыкальная сторона бродсайда стала объектом глубокого интереса, и при ЕВВА появился дополнительный, музыкальный, проект со своей командой специалистов, целями которого стали максимальное уточнение разновременных версий мелодии, синхронизация версий с тестами бродсайдов, реконструкция и запись аудиоверсий баллад (Fumerton, Nebeker, 2013). Сегодня, используя архив ЕВВА, можно прослушать часть баллад, одновременно имея перед глазами листы бродсайдов с их текстами: такое комплексное восприятие первоисточника было абсолютно недоступно исследователям доцифровой эпохи. И, как уже отмечалось выше, поиск по мелодии дает возможность проследить повторяемость в использовании мелодий, что открывает дальнейшие возможности в исследовательской работе, выстраивая последовательности, доступные методу статистического анализа. Как и в случае с изучением изобразительной стороны бродсайда, музыкальная составляющая еще только вступает в круг разрабатываемых исследователями тем и имеет все шансы на дальнейшее развитие в ближайшие годы.

Итак, создание базы оцифрованных данных непосредственно привело к формированию более комплексного и одновременно детального подхода к первоисточникам. В свою очередь, количественный фактор перешел в качество – породил новые вопросы к источнику и к тому, что именно исследователь может при его помощи достигнуть. Часть этих вопросов ведет к появлению большого количества узкоспециальных работ, которые постепенно накапливаются в некую «критическую массу», подталкивая исследователей к широкому осмыслению, сочетающих исторические, психологические и социологические аспекты.

К числу таких масштабных проблем относятся: вопросы о способах восприятия и передачи человеком многоуровневой мультимедийной информации, включая невербальную; о взаимопроникно-

вении устной и письменной/печатной традиций; о выстраивании социальных матриц потребления информации и о формировании общественного мнения – порой трудно определимого в рамках классической истории, но ощутимого социального консенсуса, задающего темы и параметры дискуссий в обществе. Постановка указанных выше вопросов требует трансдисциплинарных подходов к работе с материалом и может быть реализована только в настоящее время благодаря созданию цифровых ресурсов и превращению их в общедоступные.

Появление ряда сборников и монографий говорит о том, что подобный трансдисциплинарный подход может принести значимые научные результаты и вписать, казалось бы, локальную тему изучения английского бродсайда в круг значимых историко-культурных проблем (Ballads, Broadside, 2017; Fumerton, 2021; Czech Broadside Ballads, 2022). Достойно краткого упоминания также проведение на базе ЕВВА ряда форумов и конференций разного уровня, о наиболее важных из которых можно узнать в одном из разделов (ЕВВА Conferences).

Закономерным стало расширение географического и хронологического поля исследований: уже в сборнике 2017 г. отдельный раздел был посвящен изучению площадной литературы Шотландии и Соединенных Штатов, а вышедший недавно сборник статей о чешской площадной балладе кроме собственно чешских представил в качестве материалов типологически сходные источники из Польши, Словакии и даже Бразилии (Czech Broadside Ballads, 2022). Отметим, что авторы этого сборника подчеркивают новизну подхода к источнику и предмету исследования, предлагая новый термин – «интермедиальность» – для обозначения многоуровневого воздействия/восприятия площадной литературы.

Другим важным указанием на научную продуктивность ЕВВА являются озвученные в упомянутом выше сборнике анонсы цифро-

вых баз по чешской и польской площадной литературе, построенных по сходным принципам и в настоящий момент проходящих тестирование. Судя по всему, в ближайшее время они должны появиться в сети в открытом режиме. Выход исследователей за пределы англо-американской площадной литературы потенциально дает широчайшие возможности для сравнительного анализа источников, причем в основе таких исследований в цифровую эпоху будут лежать не отдельные тексты, а представительные корпусы источников.

2.4. Заключение

Заключая предпринятую попытку проанализировать специфику и перспективы цифровых баз данных, формируемых на основе высших образовательных учреждений, хочется подчеркнуть: цифровые хранилища в качестве источниковой базы для исследований сегодня являются уже не новинкой, но нормой научной работы. То, что действительно придает значимость проектам, подобным EBVA, это использование цифровой базы как комплексного научно-образовательного проекта, включающего ряд направлений деятельности. Среди них: работа по расширению и сохранению цифровой коллекции, проведение научных исследований на основе собранных в базе данных, запуск образовательных курсов с использованием базы данных, создание публикационных площадок и условий для проведения конференций и форумов. В такой модели в полной мере работает «челночный метод», когда учащиеся постоянно переходят от формирования практических навыков научной работы к теоретическому уровню осмысления материала и возвращаются обратно к практике за ответами на возникшие научные вопросы.

Таким же челночным представляется и движение научной мысли в области изучения английской площадной литературы: доступные

благодаря базе данных источники переосмысляются в своей материальной ипостаси, но, в духе подхода Шартье, материальная жизнь источника говорит нам уже не о текстах, а о людях, которые читали, пели и слушали площадные баллады.

От детального изучения массива бродсайдов исследователи переходят к актуальным сегодня «большим» проблемам гуманитарных наук: особенностям аудиовизуального восприятия и передачи информации; феномену возникновения и бытования неформальных информационных потоков; механизмам работы общественного мнения, формам, которые оно принимает, моделям протеста или, наоборот, конформного поведения, которые оно порождает. Постановка таких проблем требует возвращения к массивам источников и поиска новых возможностей «втянуть их в диалог с исследователем», по меткому выражению А.Я. Гуревича, и получить ответы на поставленные вопросы. Автор статьи полагает, что будущее в этой сфере принадлежит сравнительным и количественным методам исследования, которые будут опираться на расширение цифровых баз данных.

Хочется добавить пару слов о цифровом моделировании. В случае с бродсайдом это не реконструкция археологического памятника или архитектурного комплекса, что является уже апробированным и широко используемым приемом (Бызова, 2022). Новое качество работы с источниками позволяет моделировать с достаточной степенью полноты социальные механизмы обществ, от которых до нас дошел лишь ряд письменных и визуальных источников. На их основе цифровые методы позволяют достраивать устное, непроговоренное, намекающее – то, что классические методы исторической науки считали невозможным. Успехи такого моделирования, как хочется верить, дело недалекого будущего.

Список литературы

Бородкин Л.И. Историк и мир (больших) данных: вызовы цифрового поворота // Историческая информатика. 2019. № 3. С. 14–30.

Бородкин Л.И., Владимиров В.Н. Цифровые технологии и ресурсы в конкретно-исторических исследованиях: дискуссии и опыт // Историческая информатика. 2019а. № 2. С. 1–8.

Бородкин Л.И. Трансформация университетского исторического образования на фоне цифровой эпохи: научно-методический семинар в МГУ // Историческая информатика. 2024. № 1. С. 1–10.

Бызова О.М. Использование цифровых технологий в исторических исследованиях // Общество: философия, история, культура. 2022. № 2. С. 76–81.

Гарскова И.М. «Цифровой поворот» в исторических исследованиях: долговременные тренды // Историческая информатика. 2019. № 3 (29). С. 57–75.

Карначук Н.В. Четырнадцать портретов предателей: к вопросу о роли визуальных образов в английской дешевой печати конца XVI века // Диалог со временем. 2022. № 79. С. 195–211.

Репина Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв. Социальные теории и историографическая практика. М. : Кругъ, 2011.

Стаф И.К. Книгопечатание и народная литература во Франции XV века // Пятнадцатый век в литературном развитии / под ред. Ф.Д. Михайлова. М., 2001. С. 133–171.

Шартье Р. Письменная культура и общество. XIV–XVIII вв. М. : Новое издательство, 2006.

Юмашева Ю.Ю. Документные ресурсы архивов, библиотек и музеев в сети Интернет // Историческая информатика. 2018. № 1. С. 1–13.

Юмашева Ю.Ю. Источниковая база виртуальных исторических реконструкций объектов историко-культурного наследия: к постановке проблемы // Историческая информатика. 2020. № 3. С. 21–50.

Arber L. (ed.) A Transcript of the Registers of the Company of Stationers of London, 1554–1640 : in 5 vols. L. : Privately printed, 1875–1894.

Barrow Th. From the “Easter Wedding” to the “Frantic Lover”: The Repeated Woodcut and its Shifting Roles // Studies in Ephemera: Text and Image in Eighteenth-century Print. Ed. by Kevin Murphy. Plymouth : Bucknell University Press, 2013. P. 219–240.

The British Museum. Collection online. URL: www.britishmuseum.org/research/collection_online/search.aspx (дата обращения: 07.12.2021).

Broadside Ballads Online from the Bodleian Libraries. URL: <http://ballads.bodleian.ox.ac.uk/> (дата обращения: 20.02.2024).

Chess S. Woodcuts: Methods and Meanings of Ballad Illustration. 2007. URL: <https://ebba.english.ucsb.edu/page/woodcuts> (дата обращения: 23.05.2024).

Child F.J. The English and Scottish Ballads : in 8 vols. Boston : Little, Brown and company, 1857–1859.

Cohen D.J., Rosenzweig R. Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web. University of Pennsylvania Press, 2005.

Dickey F. The Old Man at Work: Forgeries in the Stationers' Registers // Shakespeare Quarterly. 1960. Vol. 11, No. 1. P. 39–47.

The EMC Imprint. URL: <https://emcimprint.english.ucsb.edu> (дата обращения: 25.05.2024).

English Broadside Ballad Archive. URL: <http://ebba.english.ucsb.edu> (дата обращения: 25.05.2024).

English Broadside Ballad Archive. Conferences. URL: <https://ebba.english.ucsb.edu/page/colloquia> (дата обращения: 25.05.2024).

English Broadside Ballad Archive. History. URL: <https://ebba.english.ucsb.edu/page/history/> (дата обращения: 25.05.2024).

English Broadside Ballad Archive. Undergraduate Project. URL: <https://ebba.english.ucsb.edu/page/18> (дата обращения: 25.05.2024).

Early English Books Online Collections. URL: <https://quod.lib.umich.edu/e/eebogroup/> (дата обращения: 20.02.2024).

Feinstein-Johnson K.C. Reading Images and Texts: English Broadside Ballads and Visual Culture, 1600–1800 : A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in History. University of California. Santa Cruz, 2012.

Fumerton P. The Broadside Ballad in Early Modern England: Moving Media, Tactical Publics (Material Texts). University of Pennsylvania Press, 2021.

Fumerton P. English “Heyday” Broadside Ballads. // Czech Broadside Ballads as Text, Art, Song in Popular Culture, c. 1600–1900 / eds. by Patricia Fumerton, Pavel Kosek, Marie Hanzelková. Amsterdam University Press, 2022.

Fumerton P., Nebeker E. Noting the Tunes of Seventeenth-Century Broadside Ballads: The English Broadside Ballad Archive (EBBA) // Oral Tradition. 2013. Vol. 28/2. P. 187–192.

Fumerton P., Guerrini A. (eds) *Ballads and Broadides in Britain, 1500–1800*. L. : Routledge, 2017.

Fumerton P., Palmer M.E. *Lasting Impressions of the Common Woodcut // The Routledge Handbook of Material Culture in Early Modern Europe* / eds. by Catherine Richardson, Tara Hamling, David Gaimster. New York : Routledge, 2017. P. 383–399.

Fumerton P., Kosek P., Hanzelková M. (eds) *Czech Broadside Ballads as Text, Art, Song in Popular Culture, c. 1600–1900*. Amsterdam University Press, 2022.

Gadd I. *The Use and Misuse of Early English Books Online // Literature Compass*. 2009. No. 6 (3). P. 680–692.

Hill A. *Lost books and Printing in London, 1557–1640*. Brill NV : Leiden, The Hetherlands, 2018.

Hunter M. *Printed Images in Early Modern Britain: Essays in Interpretation*. Burlington, VT : Ashgate Publishing Ltd., 2010.

Hyde J. *Singing the News. Ballads in Mid-Tudor England*. New York : Routledge, 2018.

Klein L.F., Gold M.K. *Digital Humanities: The Expanded Field*. University of Minnesota Press, 2016.

Knapp J.A. *The Bastard Art: Woodcut Illustration in Sixteenth Century England // Printing and Parenting in Early Modern England* / ed. by Douglas A. Brooks. Hampshire : Ashgate Publishing Company, 2005. P. 151–172.

Livingston C.R. *British Broadside Ballads of the Sixteen Century. Vol. 1: A Catalogue of Extant Sheets and an Essay*. New York : Garland Publishing Inc., 1995.

Marsh C. *Music and Society in Early Modern England*. Cambridge : Cambridge University Press, 2013.

Marsh C. *A Woodcut and Its Wanderings in Seventeenth-Century England // Huntington Library Quarterly*. 2016. Vol. 79 (2). P. 246–262.

Monteyne J. *The printed image in early modern London: urban space, visual representation, and social exchange*. L. : Routledge, 2016.

Neuburg V.E. *Popular Literature. A History and a guide. From the beginning of printing to the year 1897*. L. : The Worburn Press, 1977.

Poulton D. *The Black-letter broadside ballad and its music // Early Music*. 1981. Vol. 9, No. 4. P. 427–437.

- Salmi H. What is Digital History? New York : Polity Press, 2020.
- Shepard L. The broadside ballad. A study in origins and meaning. L. : Cox and Wytman Ltd., 1962.
- Simpson C.M. The British Broadside Ballad and its Music. Rutgers University Press, 1966.
- Sisneros K. Early Modern Memes: The Reuse and Recycling of Woodcuts in 17th-Century English Popular Print // The Public Domain Review. 2018. June. URL: <https://publicdomainreview.org/2018/06/06/early-modern-memes-the-reuse-and-recycling-of-woodcuts-in-17th-century-english-popular-print> (дата обращения: 10.03.2019).
- Ward J. Apropos The British Broadside Ballad and Its Music // Journal of the American Musicological Society. 1967. No. XX. P. 28–86.
- Watt T. Cheap Print and Popular Piety, 1550-1640. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Wiltenburg J. Disorderly Women and Female Power in the Street Literature of Early Modern England and Germany. Charlottesville : University Press of Virginia, 1992.
- Wurzbach N. The Rise of the English Street Ballad, 1550–1650. Cambridge : Cambridge University Press, 1990.

Глава 3. Современная иноязычная коммуникация в межкультурном и цифровом контексте

3.1. Современное состояние вопроса

Современная коммуникация представляется человеку как необходимое условие его жизнедеятельности и основа функционирования общества. В социуме особую значимость приобретают связи и отношения, отражающие позицию человека, его статус и формы взаимодействия. Успешности информационного обмена в иноязычной коммуникации препятствуют дополнительные сложности, обусловленные не только необходимостью владения иностранным языком на достаточном уровне, чтобы изъясняться, но и способностью понимать иную культурную реальность, к которой принадлежит партнер по коммуникации. Наблюдения показывают, что даже когда в коммуникацию вступают люди – представители одной лингвокультуры, успешность контакта во многом зависит от способности каждого понять другого и разделить взгляды, что и в рамках одной культуры не всегда бывает бесконфликтным: люди в большинстве ситуаций спорят, не разделяют мнений, не понимают друг друга. В иноязычной межкультурной коммуникации, когда посредником и средством коммуникации выступает чужой язык, культурные различия, разные картины мира, сформированные ценностями разных культур, становятся не только преградами для взаимопонимания, но и источниками серьезных недоразумений. В нашем анализе мы рассмотрим различные факторы, влияющие на успешность иноязычной коммуникации в современном мире, подверженном кардинальным трансформациям как со стороны условий коммуникации, так и со стороны её средств и форм.

В настоящее время сложился научный базис для изучения проблем межкультурной коммуникации. Приоритетными направлениями исследований являются изучение влияния культурных различий на взаимодействие людей и групп в различных социальных контекстах, анализ роли языка в межкультурном общении и проблемы сохранения языкового многообразия на государственном и межгосударственном уровне, а также разработка эффективных методов обучения межкультурной коммуникации в современной системе образования (Вартанов, 2004). Исследователи также обращают внимание на проблемы речевого воздействия в межкультурной среде (Левина, 2019). Эти направления отражают широкий круг вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией, включая социальные (Наместникова, 2003), лингвокультурологические (Гусакова, Огнева, Бойчук, 2017), этнолингвистические, психологические (Флеоров, 2015), языковые (Астрамечкая, 2018) и образовательные аспекты, а также их влияние на глобальные процессы (Думина, Тедева, Остаева, Амеленков, 2022). Современные исследования межкультурной коммуникации включают в себя анализ влияния цифровых технологий на межкультурное общение и исследование особенностей иноязычной коммуникации в цифровом контексте (Киселева, 2019; Соболева, Обдалова, 2023). Исследуется влияние цифровых инструментов и ресурсов на овладение языком и формирование межкультурной коммуникативной компетенции (Сунь, 2024), выявляются умения межкультурной компетентности в цифровой среде у студентов (Новикова, 2022). Отдельным направлением исследования становится проблема барьеров в межкультурной коммуникации и выявление путей их преодоления (Тен, 2021). В современных условиях межкультурная коммуникация все больше реализуется в виртуальном формате посредством сети Интернет, что способствует снижению психологического риска в процессе общения, а также одновременному общению большого числа людей, находящихся в разных частях света и, следовательно, живущих в разных

культурах (Пушина, 2022). Указанные тенденции отражают необходимость изучения процессов, связанных с цифровой трансформацией коммуникации в современном мире. Целью данного исследования является анализ иноязычной межкультурной коммуникации в двух форматах: «лицом к лицу» и в цифровой среде, выявление ключевых аспектов, определяющих ее сущность и специфику.

3.2. Методология исследования

Специфика настоящего исследования заключается в том, что она объединяет две важные области: теорию межкультурной коммуникации и образовательный контент цифровых технологий. С одной стороны, межкультурная коммуникация становится все более важной в условиях поликультурного мира, когда люди из разных культур и стран взаимодействуют друг с другом. С другой стороны, цифровые технологии меняют способы коммуникации и создают новые условия и возможности для межкультурного взаимодействия. Вместе эти две области создают новые вызовы и методологические основы для понимания сущности современной иноязычной коммуникации.

Материалами исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам межкультурной коммуникации, а также труды по смежным направлениям (культурология, социология, философия); словари; корпусы национальных языков на материале русского и английского языков. Проведен анализ ранее выполненных научных исследований, синтез понятий и определений.

Теоретическую основу данного исследования составляют труды отечественных и зарубежных психологов, лингвистов, психолингвистов, когнитивистов, специалистов по межкультурной прагматике, которые поднимают вопросы успешности речевой коммуни-

кации в целом, а также в условиях цифровой среды. Методологической основой исследования послужили когнитивно-дискурсивный и системно-моделирующий подходы к межкультурной коммуникации, при которых разные стороны этого весьма сложного и противоречивого явления последовательно и целенаправленно рассматриваются с учетом разработанной модели межкультурной коммуникации (МКК) в цифровой среде.

Методы исследования охватывают качественный и количественный анализ выявленных эмпирических данных, а также контекст- и дискурс-анализ. Для углубления понимания современных реалий межкультурной иноязычной коммуникации в целом и в условиях цифровой среды использовались метод фокус-групп, интервью, наблюдение. Среди количественных методов мы прибегли к опросам для сбора данных, а также экспериментам для изучения влияния различных факторов среды на успешность иноязычной межкультурной коммуникации.

Проведено эмпирическое исследование по диагностике уровней сформированности межкультурной компетенции, в котором участвовали респонденты Томского государственного университета и представители англофонного сообщества. Использовались данные корпусов национальных языков для работы с аутентичными речевыми средствами коммуникации.

3.2.1. Межкультурная коммуникация «лицом к лицу»

Межкультурная коммуникация – важнейший аспект вербального общения между людьми, поскольку она предполагает обмен информацией и создание общих смыслов между представителями разных культур. Этот вид коммуникации необходим для понимания и эффективного взаимодействия с представителями разных культур, поскольку он предполагает преодоление культурных различий

для достижения взаимной адаптации и бикультурализма. Межкультурная коммуникация – это не дихотомия между двумя крайностями, а скорее континуум, как определил И. Кечкеш (Кечкеш, 2014; Kecskes, Zhang, 2009), в котором люди используют свой языковой и культурный репертуар для создания и интерпретации смысла в меняющихся контекстах. Такой репертуар включает в себя понимание культурных предпосылок, ценностей и норм, а также стратегии использования коммуникативных стилей в зависимости от ситуации. Межкультурная парадигма подчеркивает важность признания и уважения культурного разнообразия, а также необходимость развития межкультурной чувствительности и компетентности у членов современного поликультурного общества.

Коммуникация – это сложный процесс, в поликультурной среде он требует от субъектов коммуникации сочетания существующих и возникающих элементов межкультурной коммуникации, изменяет и наполняет смыслом коммуникативные репертуары, что приводит к созданию новых межкультур. Этот процесс заключается не только в объединении существующих элементов для формирования третьего явления, но и в изменении и соотнесении коммуникативных репертуаров его субъектов с реальным ситуативным контекстом. Культурные конструкты и модели меняются с течением времени как диахронно, так и синхронно, по мере того как индивиды участвуют в межкультурной коммуникации.

В межкультурной коммуникации социокультурный аспект (СА), основанный на индивидуальном опыте, доминирует над интерсубъективностью, которая означает связь или пересечение между когнитивными потенциалами людей. Наличие такой связи подразумевает обмен субъективным опытом между двумя или более собеседниками. Интерсубъективность рассматривается как важнейшее условие использования языка и производства социального смысла (Drain, 2018). Это довольно новое понятие в теории межкультурной

коммуникации, которое определяет индивидуальный предшествующий опыт личности, привносимый во взаимодействие, в качестве приоритетного над относительно стабильными культурными и социальными рамками целевого языка (будь то родной или иностранный язык). С точки зрения прагматики основное различие между внутрикультурной (интракультурной) и межкультурной коммуникацией заключается в том, что последняя в определенной степени смещает акцент с общего на индивидуальное и придает ему особое значение. Прагматический подход к языковым явлениям предполагает, что коммуникация на родном/первом языке (Я1) зависит от наличия общих черт, конвенций, стандартов и норм между говорящими и слушающими, принадлежащими к одной культуре. Однако в межкультурной коммуникации собеседники не обладают такой общностью. В силу этого они вынуждены совместными усилиями конструировать общие смыслы, как правило, при совместном обсуждении.

В исследованиях межкультурной коммуникации понятие активной интересубъективности призвано сыграть ключевую роль, так как коммуникация осуществляется в ситуациях дефицита интересубъективных ресурсов. В этих ситуациях необходимо создавать общее пространство смыслов, объединяющее участников коммуникации. Межкультурная коммуникация всегда имеет характер активной интересубъективности, основным эффектом которой является производство форм общения (Тюриков, Большунов, Большунова, 2021).

Следовательно, происходит смещение акцента с общего на индивидуальное, но это не означает, что индивидуальное становится важнее социального. Скорее, поскольку общее ограничено и его необходимо совместно конструировать, рождается интерактивный контекст посредством интересубъективности. В этом процессе собеседники выступают не как пользователи существующих культурных моделей и/или фреймов Я1 и/или целевого языка Я2, а как ин-

дивиды, которые, основываясь на своем предыдущем опыте в различных относительно стабильных речевых сообществах или временных речевых сообществах, создают, обсуждают и совместно конструируют то, что отсутствует в их реальном языковом опыте. К таким новообразованиям (новым элементам МКК) мы относим поддержку изучаемого языка, относительно определенные культурные и ситуативные фреймы и взаимное понимание норм, связанных с использованием целевого интерязыка (обычно английского). Таким образом, коммуниканты в условиях межкультурной иноязычной коммуникации создают свои «социальные» рамки, временные формулы и возникающие точки соприкосновения, без которых между ними невозможно нормальное общение.

Совместное проектирование коммуникации происходит согласно принципам, выделенным учеными: принципу кооперации (П. Грайс); принципу вежливости (Р. Лакофф и Дж. Лич), соблюдение которых направляет совместную речевую деятельность в структуре коммуникативного акта на создание среды позитивного взаимодействия. Коммуникация получает продуктивную реализацию благодаря этим максимам общения. Опыт погружения в условия межкультурной коммуникации вырабатывает в человеке умения переключаться с кода одной культуры на код другой и формирует межкультурную компетенцию (Grice, 1975; Пушина, 2016).

В парадигме Грайса (Grice, 1975) интеракция считается рациональным поведением человека. Важно, что люди сотрудничают в процессе взаимодействия подсознательно и автоматически. Обычно для этого не требуется особых усилий, поскольку координация действий является частью человеческой рациональности. В межкультурной коммуникации, однако, это рациональное и обычно подсознательное поведение дополняется сознательным, часто заранее спланированным и контролируемым стремлением собеседников быть кооперативными в прямом смысле этого слова и прилагать целенаправленные усилия, чтобы понимать и быть понятыми

другими, и генерировать речь/язык, который может быть обработан и понят другими. Таким образом, в межкультурном взаимодействии гарантом успешности коммуникации выступает «интерсубъективная взаимность... совместное знание, взаимное доверие и согласие друг с другом» (Habermas, 1979: 3). Этот факт еще больше подтверждает континуальный подход, поскольку осознанное сотрудничество существует как в коммуникации на Я1, так и в межкультурной коммуникации посредством Я2, но вопрос заключается в том, в какой степени и как сильно это влияет на интерактивную деятельность.

Помимо особенностей межкультурной коммуникации как феномена современной действительности в поликультурном мире необходимо понять природу такой сложной коммуникации в цифровой среде. Далее мы проведем анализ происходящих изменений технологических и социальных условий в современном обществе, связанных с появлением нового типа его информационной среды, – позитивные и негативные тенденции, наблюдаемые в современном межличностном и межкультурном взаимодействии и иноязычной коммуникации.

3.3. Результаты исследования

В нашем экспериментальном исследовании мы выделили лексические единицы, обладающие семантической прозрачностью (т.е. имеют буквальный смысл) и метафорическим значением. Выявили, что все ситуативно обусловленные выражения и идиомы метафоричны, но не все шаблонные (formulaic units) языковые единицы имеют метафорический смысл (Obdalova, Minakova, Soboleva, 2023).

На основе теории Лакоффа и Джонсона (1980) о том, что метафорическое использование слова коррелирует со степенью абстрактности в контексте слова, мы применили к нашему набору дан-

ных лексических единиц, подлежащих анализу, правило «абстрактно-конкретно» (Turney et al., 2011), рассматривающее конкретное понятие при его использовании для описания абстрактного как метафору. Идентификация слов, используемых в метафорическом смысле, осуществлялась на основе бинарной классификации значения слова в конкретном контексте как буквального или метафорического. Для получения эмпирических данных, полученных на основе контекст- и дискурс-анализа речевых высказываний респондентов, мы ввели два показателя, исходя из которых анализировали данные:

1-й показатель – количество шаблонных единиц (включающие идиомы, ситуативно ориентированные высказывания и речевые формулы);

2-й показатель – метафорическая плотность, которая представляет собой количество слов, употребленных в метафорическом смысле, деленное на количество употребленных слов.

Участники эксперимента использовали английский язык как иностранный в межличностном взаимодействии, будучи сами представителями различных культур и речевых общностей, для которых родным был русский язык, а именно: русские (N = 5), казахи (N = 3), буряты (N = 2), китайцы (N = 2), тувинцы (N = 1), вьетнамцы (N = 1). Основная общая черта между ними заключается в том, что все они являлись пользователями английского языка как иностранного с разным уровнем владения. Все участники использовали английский язык в иноязычной межличностной коммуникации в качестве языка-посредника. При этом большинство участников принадлежало к русскоязычному сообществу, хотя некоторые из них являлись гражданами Казахстана, Китая, Вьетнама. Буряты и тувинцы являются гражданами России, но представляют собой разные культурные группы. Буряты происходят от этнической группы монголов, говорящей на бурятском языке, исторически сложившейся в районе озера Байкал и объединенной общей культурой и

историей. Тувинцы – народ тюркской языковой группы, представители древнетюркских народов, составляющие основное население Тувы в России. Они говорят на тувинском языке, который входит в саянскую группу тюркских языков. Китайцы и вьетнамцы относятся к общей большой группе юго-восточной культуры, родные речевые сообщества которой различны. Поликультурная образовательная среда формировалась за счет множества вышеперечисленных факторов и порождала широкий социокультурный контекст межличностного иноязычного и межкультурного общения.

В данном эксперименте приняли участие 14 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Они были разделены на две группы со средним (1-я группа – студенты неязыкового профиля Института экономики и управления, $N = 6$) и продвинутым (2-я группа – студенты-лингвисты факультета иностранных языков, $N = 8$) уровнем владения английским языком ($\text{ЭГ}_{\text{ср}}$ и $\text{ЭГ}_{\text{пр}}$ соответственно).

Данные собирались в рамках организованной контекстно-ориентированной коммуникации. Группы-участники получили по две темы для обсуждения в течение 20 минут в разные дни. Одна из тем для разговора касалась важности внешнего вида человека в современном обществе. Второй вопрос касался роли английского языка как глобального языка и его влияния на людей разных культур.

После выполнения двух заданий количество токенов, т.е. общее количество слов в речи участников, оказалось 869 и 1 228 для соответствующих групп (для $\text{ЭГ}_{\text{ср}}$ – 1 298 и для $\text{ЭГ}_{\text{пр}}$ – 1 583). При оценивании типов слов в их речи мы соотносили слова с их разным использованием. При этом мы получили следующие значения: 281 и 326 для $\text{ЭГ}_{\text{ср}}$ после двух заданий и 310 и 352 для $\text{ЭГ}_{\text{пр}}$.

Параметр метафорической плотности измерялся как количество слов, использованных в метафорическом смысле, деленное на общее количество использованных слов. Полученные данные были статистически обработаны по t-критерию Стьюдента. Различия полученных данных в группах оказались статистически значимыми.

Проведенный эксперимент подтвердил нашу гипотезу о том, что личный контекст собеседников оказывает значительное влияние на выстраивание точек соприкосновения в каждом из реальных ситуативных контекстов. Результаты показали, что количество шаблонных единиц для двух коммуникативных задач равно 40 и 43 для ЭГ_{ср} и 76 и 82 для ЭГ_{пр}, подтверждая тот факт, что такой язык с большей вероятностью используется в речи и является основой для понимания участниками общения, которые более уверенно говорят по-английски. Значения метафорической плотности достигают примерно 20 и 10% всех слов в общении в группах ЭГ_{пр} и ЭГ_{ср} соответственно. Т-тест доказал значимость разницы полученных результатов:

- для количества шаблонных лексических единиц $t = 11,2$, результат значим при $p \leq 0,01$;
- для лексических единиц с метафорическим значением $t = 10$, результат значим при $p \leq 0,01$.

Как видим, студенты обеих групп, с продвинутым уровнем владения иностранным языком и со средним уровнем (ЭГ_{пр} и ЭГ_{ср}), в основном во время иноязычной межкультурной коммуникации полагаются на лингвистический код иностранного языка для достижения взаимопонимания, независимо от своего культурного происхождения. Это приводит к приоритету буквального значения над метафорическим (образным языком и шаблонным языком). Полученные результаты согласуются с результатами экспериментальных исследований И. Кечкеша, который обнаружил, что пользователям английского языка как иностранного обычно не хватает идиоматичности в речи, в то время как для носителей (англофонов) этого языка именно метафоричность является свойством общения и составляет такую характеристику, как аутентичность речи (Kecskes, 2008).

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что носители языка, в частности, английского (англофоны), стремятся донести свои идеи идиоматично, уделяя много внимания самовыражению и

игнорируя грамматические правила и мнения других участников. Мы предполагаем, что такое речевое поведение является причиной отсутствия сотрудничества между собеседниками в паре носитель – неноситель языка. Когда коммуникантами выступают говорящие на иностранном языке, используя его как средство общения, они полагаются лишь на свой ограниченный языковой опыт, применяя различные коммуникативные стратегии для передачи своего сообщения известными им средствами данного языка. Они также прибегают к таким дискурсивным приемам, как перефразирование, переспрос, проверка слов, повторения, расширенные объяснения и т.д.

В проведенном нами эксперименте мы получили доказательства того, что языковой код (собственно иностранный язык в его дословном значении) играет ведущую роль в коммуникации и конструировании общей основы с собеседником – представителем иной лингвокультуры. Языковой код проявляется в разговорном контексте тем, что широко используются слова с буквальным значением. Благодаря этому облегчается восприятие и понимание собеседниками речи друг друга, когда им не приходится применять особые когнитивные усилия. Более того, успешность коммуникации во многом определялась языковым кодированием как предпочтительным (подсознательным) инструментом общения при построении общей основы данных коммуникантов. Результаты показали, что это очень хорошо работает во внутрикультурной коммуникации, поскольку собеседники обладают общностью, относительно общими условностями, нормами и убеждениями, которые, по сути, составляют прочную общую основу для их взаимодействия. Им необходимо искать и создавать новые точки соприкосновения в той степени, в которой они непосредственно связаны с реальным ситуационным контекстом, в котором происходит взаимодействие. Тогда как возникающая общая основа (*common ground*) конструируется собеседниками при использовании и понимании именно шаблонного языка, который и способствует достижению адекватности в таком общении.

На основе анализа полученных реальных языковых данных было доказано, что построение основных точек соприкосновения у пользователей английского языка как иностранного во многом предопределено взаимодействием между дизайном дискурса собеседников и значимостью (*salience*) как качеством восприятия.

3.4. Иноязычная коммуникация в цифровой среде

Трансформация коммуникации и её форм обуславливается виртуализацией социума, когда информационный обмен происходит без личного присутствия «лицом к лицу». Человек, погруженный в информационное поле, окружен потоками информации разного рода и представленной на родном и иностранном языках. Благодаря интернету традиционные формы общения трансформировались в интерактивные. При этом возрастает роль горизонтальных связей между коммуникантами в киберпространстве и расширяется разнообразие социальных практик, наполняющих социальную жизнь человека цифровой эпохи (Лурье, 2009).

Интерсубъективность в опосредованной коммуникации в цифровой среде означает совместное понимание и процесс создания смысла между людьми в контексте общения (Drain, 2018; Соколова, 2015; Саяпин, 2016). Первоначально интерсубъективность ассоциируется с общением лицом к лицу, где физическая близость к собеседникам является ключевым фактором. Однако когда речь заходит об опосредованной коммуникации, такой как компьютерно-опосредованная коммуникация, понятие интерсубъективности меняется. Предыдущие исследования показывают, что компьютерно-опосредованная коммуникация может препятствовать интерсубъективному социальному конструированию смысла в группах. Однако последние исследования поставили под сомнение это утверждение, заявив, что если уделять достаточно времени компьютерно-опосредо-

ванному общению, то участники могут достичь уровня межличностных отношений, не уступающего общению лицом к лицу, и даже создать более прочные социальные связи по сравнению с общением лицом к лицу.

Поскольку на момент начала коммуникации участники взаимодействия уже обладают определенным мировоззрением, то, согласно А.А. Серёгину (Серёгин, 2021), собственно процесс компьютерно-опосредованной коммуникации не влияет на интерсубъективность коммуникантов. Особенно значимым это становится в ситуации «мы-отношений» (согласно классификации А. Шюца, определяемой отношениями в группе знакомых индивидов, имеющих общий круг общения и следящих за жизнью друг друга). В такой ситуации коммуниканты уже сформировали межличностное восприятие, и благодаря этому не испытывают проблем в общении между собой. В случае ситуации «они-отношений», когда в общении участвуют незнакомые собеседники, из-за отсутствия знаний друг о друге они не являются погруженными в личностный контекст друг друга. Коммуникация может сложиться неоднозначно, на что будет влиять множество факторов, в число которых индивидуальные личностные и психологические особенности характера коммуникантов.

Большой проблемой в цифровой среде является фактор анонимности. Он способствует тому, что коммуникация проявляет множество негативных факторов, такие как обценная лексика, оскорбление собеседника и т.д. Другая особенность касается обезличивания участников коммуникации. Это приводит к тому, что общение строится не ради определенной коммуникативной цели, а для того, чтобы служить средством для сохранения безопасности или поддержания наслаждения. Как отмечал К. Ясперс, такой способ коммуникации происходит на уровне эмпирического «я», когда отношение к другим людям выглядит как средство для удовлетворения собственных потребностей (Ясперс, 1991).

В контексте опосредованной коммуникации понятие интересубъективности, традиционно предполагающее физическую близость к собеседнику, претерпевает трансформацию. Например, считается, что компьютерно-опосредованная коммуникация может препятствовать интересубъективному социальному конструированию смысла в группах. Однако последние исследования опровергли эту точку зрения, предположив, что при достаточном количестве времени участники компьютерно-опосредованного общения могут достичь такого же уровня межличностных отношений, как и при общении лицом к лицу, и даже создать более прочные социальные связи. Этот сдвиг в понимании роли компьютерно-опосредованной коммуникации в развитии интересубъективности привел к развитию теории обработки социальной информации Дж. Уолтера, которая позволила более глубоко изучить социальные явления в опосредованной коммуникации (Walter, 1996).

Согласно теории обработки социальной информации, межличностные отношения, которые реализуются онлайн, могут обладать характеристиками, аналогичными тем, которые развиваются в реальном времени «лицом к лицу». Виртуальные взаимодействия между людьми в онлайн-формате способствуют облегчению коммуникации, которая могла бы быть затруднена из-за географических расстояний или межгрупповых различий.

Интерсубъективность служит инструментом для создания общей основы – процесса, который включает в себя совместное понимание и создание смысла между людьми в контексте коммуникации. На этот процесс влияют три компонента:

- 1) информация, которой делятся участники;
- 2) их понимание ситуационного контекста и
- 3) отношения между участниками.

Важно отметить, что общее мнение основывается не только на предыдущем опыте, но и на возникающем общем мнении, которое

вырастает из реального ситуативного опыта. В межкультурной коммуникации доминирование эмерджентной общности неизбежно, особенно при взаимодействии, когда наличие основной общности ограничено, например при взаимодействии врача и пациента.

Аспект «язык как инструмент» относится к языковому репертуару индивидов с его концептуальными особенностями, которые могут быть использованы для выражения смысла. Концептуальные знания – очень важная часть языкового репертуара, роль которой недостаточно подчеркивается в межкультурном общении лицом к лицу и опосредованном общении (Лазарева, 2011).

Некоторые лингвисты (Bierwisch, Schreuder, 1992; Gruber, 1985; Kecskes, 2019; Kiefer, 1990) подчеркивают важность разграничения трех типов знаний: лингвистических, концептуальных и энциклопедических. Лингвистическое знание относится к основному значению, в основном буквальному, лексических единиц. Концептуальное знание включает в себя возможные модификации и концептуализации основного значения в различных ситуативных контекстах, а энциклопедическое знание охватывает знания о мире, связанные со словом или выражением, но не имеющие непосредственного отношения к языковой структуре. Концептуальные знания особенно важны, поскольку позволяют пользователям языка работать и понимать родственные словосочетания и идиоматические выражения. В контексте опосредованной коммуникации внимание к этим знаниям еще более критично, поскольку их правильная обработка необходима для того, чтобы избежать серьезных недоразумений.

Чтобы понять различия между внутрикультурной и межкультурной коммуникацией, а также между общением лицом к лицу и опосредованным общением, нам необходимо рассмотреть взаимосвязь между лингвистическими знаниями и концептуальными знаниями.

Лингвистические теории, такие как генеративная лингвистика и лексическая семантика, обычно фокусируются на лингвистических

знаниях и социокультурных фоновых знаниях. При этом энциклопедические знания содержат два типа знаний: знания, специфичные для языка, и общие знания о мире. Нас интересуют языковые знания, которые являются уникальными для речевого сообщества и отражают концептуализацию той части знаний о мире, которая непосредственно связана с данным речевым сообществом и его культурой. Эти знания часто отражаются в различных смыслах слов и выражений, которые меняются в зависимости от контекста. Д. Слобин (1997) утверждает, что язык является передатчиком опыта реального мира и этот опыт фильтруется через язык в вербализованные события. Именно поэтому пользователи второго/иностранного языка постоянно сталкиваются с проблемой языковых и концептуальных различий между языками. Различия между языками наиболее значительны на концептуальном уровне, где различные картины мира разных речевых сообществ конвенционализируются и складываются в относительно стандартизированную систему кодов. Например, в большинстве языков есть лексическая единица «удар», обозначающая физическое действие, например, в русском «бит», итальянском «colpo», немецком «schlag». Однако они существенно различаются по смысловой нагрузке, которую несут эти слова в метафорическом и/или идиоматическом значении. Именно поэтому «попасть впросак» не может быть переведено на немецкий или русский язык эквивалентом «попасть», и наоборот. На лингвистическом уровне мы имеем основное значение (в основном буквальное) лексических единиц, а на концептуальном уровне – различные смыслы слов, которые диахронически развивались в процессе использования языка. И. Кечкеш (2013, 2019) утверждает, что эти смыслы отражают образ мышления людей, живущих в относительно определенном речевом сообществе. Таким образом, они являются высококультурными и менее доступными для изучающих язык, чем основные смыслы.

В большинстве случаев носители Я2 имеют доступ к лингвистическим знаниям в языках в зависимости от уровня владения ими, в то время как концептуальные знания могут быть доступны, а могут и не быть. Изучающие язык обычно изучают лингвистические знания, но получают мало инструкций о концептуальной нагрузке, связанной со словами и выражениями. Это ключевое различие между использованием Я1 и Я2. В то время как носители языка Я1 ищут и устанавливают общий язык на концептуальном уровне, пользователи языка Я2 делают это на лингвистическом уровне.

При опосредованном общении в цифровой среде были разработаны различные инструменты для облегчения передачи знаний. Для участников важно, чтобы концептуальные знания стали частью общей основы и понимались одинаково. Иногда опосредованная коммуникация обладает более эффективными инструментами для этого, чем общение лицом к лицу. Например, в исследовании Сонга, Холленбека и Зинхана (2008) работа была разделена на четыре типа, включая генеративные задачи, задачи принятия решений, задачи ведения переговоров и интеллектуальные задачи. Они обнаружили, что технологии доминируют в общении лицом к лицу при решении генеративных задач. Задачи, связанные с принятием решений, были более эффективны при использовании медиатехнологий для общения.

Концептуальные знания отвечают за различные регистры в Я1, что может затруднить общение между людьми разных профессий и регистров. В опосредованной коммуникации были разработаны инструменты, облегчающие передачу знаний и обеспечивающие, чтобы концептуальные знания стали частью общего языка. Однако пользователи Я2 могут испытывать трудности с приобретением концептуальных знаний, которые являются высококультурными и менее доступными, чем языковые знания. В межкультурной коммуникации лингвистические знания относительно схожи в каждой разновидности английского языка, но концептуальные знания мо-

гут быть доступны не всем носителям. Поэтому участникам межкультурной коммуникации крайне важно убедиться в том, что концептуальные знания становятся частью общего языка и понимаются одинаково.

Таким образом, на основе проведенного анализа иноязычной межкультурной коммуникации в формате «лицом к лицу» и в цифровой среде можно сделать вывод о ключевых аспектах, определяющих ее сущность и специфику.

Нами установлено, что базовыми характеристиками являются:

- интересубъективность;
- создание общей основы;
- концептуальное знание в их тесной взаимосвязи.

Можно констатировать, что из трех факторов концептуальное знание играет решающую роль, поскольку оно является частью интересубъективности и создания общей основы. Развитие и обоснование концептуальных знаний одинаково важно как в условиях непосредственного общения, так и в опосредованной цифровой среде. Однако отсутствие социального присутствия в такой среде, характерного для коммуникации «лицом к лицу», требует от участников опосредованного общения того, чтобы они разработали и применяли специфические стратегии, направленные на компенсацию этого недостатка. Среди таких стратегий можно выделить:

- использование невербальных средств коммуникации (например, эмодзи) для передачи эмоций и смысловых оттенков значения сообщения;
- применение языковых средств, таких как уточняющие вопросы, для обеспечения точности понимания;
- коммуникативную аккомодацию, т.е. адаптацию своего языка и стиля коммуникации к языку и стилю собеседника, которая способствует созданию более комфортной и эффективной среды для взаимодействия.

Подводя итог, можно утверждать, что успешная межкультурная коммуникация в условиях цифровой среды требует не только развития концептуальных знаний, но и активного использования компенсаторных стратегий, которые позволяют преодолеть ограничения, связанные с отсутствием социального присутствия. Это открывает новые перспективы для дальнейших исследований в области межкультурной коммуникации в контексте растущей цифровизации современных коммуникативных процессов.

Список литературы

Астрамецкая Н.П. Язык в условиях цифровой трансформации социокультурной среды // Trends in the development of modern linguistics in the age of globalization : materials of the IV international scientific conference. Prague : Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2018. С. 18–22.

Вартанов А.В. Обучение межкультурной коммуникации в монокультурной образовательной среде: английский язык, лингвистический университет : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск : Пятигор. гос. лингвист. ун-т, 2004.

Думина Е.В., Тедеева З.К., Остаева Д.Д., Амеленков А.А. Проблема толерантного межкультурного общения в цифровом обществе // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2022. № 1-1(38). С. 159–161.

Кечкеш И. Слово, контекст и коммуникативное значение // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2014. № 1. С. 7–18.

Киселева А.В. Цифровая информационная среда как пространство для межкультурной коммуникации // Научные труды КубГТУ. 2019. № 4. С. 272–278.

Лазарева О.А. Проблема формирования концептуального знания в процессе обучения русскому языку как иностранному // Образование и наука. 2011. № 9. С. 78–87.

Левина О.М. Проблема речевой манипуляции в контексте межкультурного иноязычного образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 48–49.

Лурье Д.А. Проблемы виртуализации современного общества и их социологическое осмысление // *Философия и общество*. 2009. № 4. С. 164–168.

Наместникова И.В. Межкультурная коммуникация как социальный феномен : дис. ... д-ра филос. наук. М. : Моск. гос. соц. ун-т, 2003.

Новикова Л.А. Подготовка студентов вуза к межкультурному взаимодействию в цифровой среде в ситуациях не-диалога культур // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. № 9. С. 966–973.

Пушина Н.И. Принципы коммуникации как фактор предупреждения коммуникативных неудач в межкультурном диалоге // *Социальный мир человека*. Вып. 6 : материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире», 14–16 апреля 2016 г. Ижевск : ERGO, 2016. С. 231–235.

Пушина Н.И. Цифровая межкультурная коммуникация // *Теория и практика языковой коммуникации : материалы XIV Международной научно-методической конференции, Уфа, 23–24 июня 2022 г.* Уфа : Уфимский государственный авиационный технический университет, 2022. С. 192–198.

Саяпин В.О. Интерсубъективность общественного сознания в сетевом обществе // *Вестник Тамбовского университета*. Серия: *Общественные науки*. 2016. № 3 (7). С. 36–41.

Серёгин А.А. Проблемы современной социальной коммуникации: философский аспект // *Манускрипт*. 2021. Т. 14, вып. 9. С. 1887–1891.

Соболева А.В., Обдалова О.А. Модель межкультурного речевого взаимодействия в цифровой среде при обучении иноязычной коммуникации // *Вестник Томского государственного университета*. 2023. № 497. С. 193–202. doi: 10.17223/15617793/497/20

Соколова Д.М. Виртуальная интерсубъективность: социальный и экзистенциальный аспекты анализа // *Вестник Пермского университета*. Философия. Психология. Социология. 2015. № 3. С. 50–56.

Сунь Ю. Применение информационных технологий в межкультурном обучении иностранному языку // *Бизнес. Образование. Право*. 2024. № 1 (66). С. 489–495. doi: 10.25683/VOLBI.2024.66.922

Тен Ю.П. Необходимость минимизации барьеров в межкультурных коммуникациях как способ достижения взаимопонимания в глобальной социально-экономической системе // *Logos et Praxis*. 2021. № 4 С. 66–74. doi: 10.15688/lp.jvolsu.2021.4.8

Тюриков А.Г., Большунов А.Я., Большунова С.А. Производство общения как базовый критерий эффективности межкультурных коммуникаций // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2021. № 11(4). С. 50–58. doi: 10.26794/2226-7867-2021-11-4-50-58

Флеров О.В. Основные психологические и педагогические аспекты межкультурной коммуникации // *Перспективы науки*. 2015. № 8 (71). С. 38–41.

Ясперс К. Смысл и назначение истории. М. : Политиздат, 1991.

Bierwisch M., Schreuder R. From Concepts to Lexical Items // *Cognition*. 1992. No. 42. P. 23–60.

Drain Ch. Cognition, activity and content: N. Leontiev and the enactive origin “of ideal reflective content” // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2018. Vol. 55 (3). P. 106–121.

Grice P. Logic and Conversation // *Syntax and Semantics* / eds by P. Cole, J. Morgan. Vol. 3: Speech Acts. New York : Academic Press, 1975. P. 41–58.

Gruber J.S. Lexical, Conceptual, and Encyclopedic Meaning // *Quaderni de Semantica*. 1985. No. 2. P. 254–267.

Gusakova N.L. Ogneva E.A., Bojchuk I.V. Linguo-cultural aspects of cross-cultural communication // *Russian Linguistic Bulletin*. 2017. No. 2(10). P. 9–11. doi: 0.18454/RULB.10.13

Habermas J. Communication and the evolution of society / transl. a. with an introd. by Thomas McCarthy. Boston : Beacon press, Cop., 1979.

Kecskes I., Zhang F. Activating, seeking, and creating common ground: A socio-cognitive approach // *Pragmatics and cognition*. 2009. No. 17 (2). P. 331–335.

Kecskes I. The effect of the second language on the first language // *Babylonia*. 2008. No. 2. P. 30–34.

Kecskes I. *Intercultural Pragmatics*. Oxford, UK : Oxford University Press, 2013.

Kecskes I. *English as a Lingua Franca: The pragmatic perspective*. Cambridge : CUP, 2019.

Kiefer F. Linguistic, Conceptual and Encyclopedic Knowledge: Some Implications for Lexicography // *BudaLEX '88 Proceedings: Papers from the 3rd International EURALEX Congress* / eds. by T. Magay, J. Zsigány. Budapest, 1990.

Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago ; London, 1980.

Obdalova O.A., Minakova L.Y., Soboleva A.V. The linguistic code as basis for common ground building in English as a foreign language. *Common Ground in First Language and Intercultural Interaction*. Berlin : De Gruyter, 2023. P. 219–236. doi: 10.1515/9783110766752-010

Slobin D.I. *Mind, Code, and Text // Essays on Language Function and Language Type* / eds. by J.L. Bybee, J. Haiman, S.A. Thompson. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 1997. P. 437–467.

Song Ji Hee, Candice R. Hollenbeck, George M. Zinkhan. The Value of Human Warmth: Social Presence Cues and Computer-Mediated Communications // *Advances in Consumer Research*. 2008. No. 357. P. 93–794.

Turney P., Neuman Y., Assaf D., Cohen Y. Literal and Metaphorical Sense Identification through Concrete and Abstract Context // *Proceedings of the 2011 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Edinburgh, Scotland, UK, 2011. P. 680–690.

Walther J.B. Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hypersonal interaction // *Communication Research*. 1996. No. 23 (1). P. 3–43.

Глава 4. Цифровая трансформация образовательной среды: автоматизированные онлайн-платформы ТГУ в языковом образовании

4.1. Современное состояние вопроса

Одной из наиболее значимых тенденций развития современного общества является его глобальная информатизация. Стремительный рост объемов информации, а также значительная акселерация процессов ее генерации в середине XX в. потребовали увеличения технологических мощностей для сбора и обработки данных и привели к созданию первого цифрового компьютера (Олешков, 2012), но при этом произошел первый информационный кризис, вызванный несоответствием между накопленными объемами информации и имеющимися способами ее обработки, что предопределило существенные преобразования общества и революционные изменения его информационной культуры (Антонова, Оспенникова, Спирин, 2018).

С развитием и повсеместным распространением информационно-коммуникационных технологий значительные изменения претерпели практически все сферы общественной жизни, включая образование. Реальностью стали пророческие слова М. Маклюэна, который «в своем нашумевшем произведении “Галактика Гутенберга” еще в 1962 г. не только предрек «возникновение “глобальной деревни”, объединенной в сеть посредством коммуникативных технологий» (Лаврищев, 2016), но и указал на критическую роль последних в будущей трансформации культуры общества, правил и законов функционирования социума, а также изменении положения самого человека в обществе.

З.М. Макоев и З.К. Малиева выделяют существенную перестройку в психологии и образе жизни человека. Иными словами, информатизация предстает в виде сложного социального процесса, связанного с «трансформацией мышления, воображения, коммуникативных навыков, моральных ориентиров» (Мильруд, Максимова, 2000). Подобную мысль выражал и Маклюэн, отмечая трансформационное воздействие современных технических средств на социальные взаимоотношения и их формы (Маклюэн, 2003). Наиболее емко сущность процесса информатизации в этом смысле отражает определение, предложенное С.В. Крошилиным и Е.И. Медведевой: информатизация – «это сложный и многогранный процесс, который связан со значительными изменениями во всех сферах жизнедеятельности, в ходе которого меняются процессы получения, обработки и анализа информации, генерации знаний, которые сегодня связывают исключительно с информационно-коммуникационными технологиями» (Крошилин, Медведева, 2012: 123).

Внедрение различных ИКТ в процессы обработки и передачи информации оказало существенное влияние на достижение общественного развития. Начало так называемой цифровой революции датируется 2002 г., ознаменовавшим качественный скачок в объемах цифровых данных по отношению к аналоговым (Антонова, Оспенникова, Спирин, 2018). Учитывая темпы развития ИКТ в настоящее время и прогнозы относительно увеличения объемов (свыше 160 зеттабайт к 2025 г.) цифровых данных (Олешков, 2012) и предположения о полном отказе от аналоговых данных в обозримом будущем, новой реальностью для общества становятся явления цифровизации и цифровой трансформации всех сфер общественной жизни.

Несмотря на активное протекание отмеченных процессов в современном обществе, сами явления цифровизации и цифровой трансформации за счет новизны пока еще не в полной мере разработаны с научной точки зрения. Продолжается осознание сущности

этих процессов (Антонова, Оспенникова, Спириин, 2018), а также переосмысление значения компьютерных технологий в свете стремительного развития возможностей сети Интернет (Нелепко, 2020), что приводит к появлению разных подходов к толкованию рассматриваемых явлений.

Впервые введенный в научный лексикон американским исследователем из Массачусетского технологического института Николасом Негропonte в 1995 г. термин «цифровизация» не имел точного определения и был употреблен для описания преимуществ ИКТ в контексте цифровой экономики в сравнении с экономикой прошлых лет (Анциферова, 2020). В широком смысле цифровизация представляет собой преобразование информации в цифровую форму, а также переход общества к цифровому способу связи, обработки и передачи данных (Анциферова, 2020). Существует более узкий, технологический взгляд на сущность «цифровизации», а именно представление ее через цифровую трансмиссию данных, закодированных в дискретные сигнальные импульсы (Ямалетдинова, Медведева, 2016). Таким образом, исследователи трактуют данный термин в двух аспектах. С одной стороны, «цифровизация» определяется как процесс внедрения цифровых технологий для создания, обработки, визуализации и передачи данных в различных сферах общественной жизни, а с другой – как непосредственно сам этап развития информатизации, характеризующийся преимущественным использованием цифровых технологий создания, обработки, визуализации и передачи данных в связи с развитием и распространением инновационных технологических решений (Сабитова, Илаева, 2021).

Отмечается также значительное пересечение понятий «цифровизация» и «цифровая трансформация». Данные понятия представлены в контексте перехода к использованию современных цифровых технологий для автоматизации процессов производств, а также внедрение высокотехнологичных цифровых решений для решения

профессиональных задач связывается с процессом «цифровой трансформации» (Слободчиков, 1997).

В результате новой научно-технической революции во все сферы человеческого существования активно внедряются инновационные технологии (блокчейн, виртуальная и дополненная реальность, интернет вещей, электронные платежные системы, онлайн-банки, когнитивные технологии, большие данные (Big Data), облачные технологии, технологии машинного обучения и т.д.), которые значительно изменяют и ускоряют социальные процессы, способы коммуникации, а также характер трудовых отношений. Важным последствием происходящих трансформаций и характерной особенностью времени становится глобальная потребность в высококлассных специалистах, «цифровых кадрах» (Нелепко, 2020), способных гибко реагировать на глобальные инновационные процессы, адаптируясь к меняющимся условиям, обладающих знаниями, умениями и навыками в области цифровых технологий (Алексеев, 2016) и готовых осваивать новые компетенции для достижения целей цифровой экономики. Формирование конкурентоспособных специалистов с новым типом культуры может быть обеспечено за счет комплексной адаптации к новым требованиям общественного развития системы образования. Будучи одной из наиболее динамично развивающихся сфер общественной деятельности, образование также оказывается вовлеченным в процессы информатизации и цифровизации и не может не реагировать на изменения социального заказа.

Значимость цифровизации для развития экономики и процветания государства осознается на государственном уровне и в Российской Федерации. Действующая «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» (Петрова, 2019) в качестве основной цели общественного развития РФ постулирует развитие общества знаний и цифровой экономики. В государственной программе «Цифровая экономика Российской

Федерации» цифровизация экономики определена в качестве условия повышения конкурентоспособности экономики России (в целом и ее отдельных отраслей) на глобальном рынке (Плеханова, Хруслова, 2021). При этом в указанной программе, а также концепции «Умный регион» отмечается, что достижение глобальных целей экономики должно осуществляться прежде всего за счет модернизации образовательной среды, которая должна быть адаптирована под потребности новой индустриальной революции. В Послании Президента РФ Федеральному Собранию эта задача была названа приоритетной: «Нужно переходить и к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде, что очень важно в современном мире, навыкам жизни в цифровую эпоху». Более того, на Петербургском международном экономическом форуме-2017 президент в качестве первоочередной задачи национального уровня объявил обеспечение всеобщей цифровизации и цифровой грамотности, что должно потребовать серьезного усовершенствования системы образования. Важно отметить, что в образовательных процессах наблюдается системная цифровизация, проявляющаяся как в предметных, что прежде всего происходит за счет трансформации профессиональной сферы, например, появление «цифровых юристов», «цифровых репетиторов», «цифровых консультантов» и т.д., так и изменений в надпредметных компетенциях: цифровой поиск информации, цифровой документооборот и т.д., что в том числе обеспечивается проектом «Цифровые кафедры», который был запущен в России в 2022 г. и реализуется в рамках федерального проекта «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». Благодаря данному проекту студенты как ИТ, так и не ИТ-специальностей могут получать вторую «цифровую» квалификацию ИТ-профиля в соответствии с

текущими потребностями приоритетных отраслей экономики (<https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/1085/>).

Активное развитие и распространение цифровых технологий, а также их прочное вхождение в повседневную жизнь социума становится предпосылкой не только для внедрения инновационных достижений в образовательный процесс, но и порождает огромное количество исследований, касающихся сущности цифровизации образования. С момента осознания возможности включения их в образовательный процесс изучению проблем цифровизации и цифровой трансформации сферы образования было посвящено большое количество работ, как отечественных, так и зарубежных, в которых среди *преимуществ* цифровизации образования авторы чаще всего выделяют следующие:

1) **индивидуализация образовательного процесса** (за счет определения индивидуальных образовательных траекторий и управления обучающимися образовательным контентом на основе «технологий продвинутого обучения» (advanced-learning technologies)) (Андрюхина, Садовникова, Уткина, Мирзаахмедов, 2020; Нелепко, 2020; Тоффлер, 2002; Amhøj, 2019; Алексеенко, 2016);

2) **оптимизация и интенсификация процесса обучения** (на основе использования мультимедийных технологий, позволяющих организовать широкий спектр групповых форм работы) (Нелепко, 2020; Халин, Чернова, 2018; Андрюхина, Садовникова, Уткина, Мирзаахмедов, 2020; Рыбцова 2022);

3) **стимулирование самостоятельной познавательной деятельности и дополнительная мотивация учащихся** (за счет формата представления материала и потенциала цифровых устройств) (Amhøj, 2019; Нелепко, 2020; Халин, Чернова, 2018; Рыбцова, 2022);

4) **обеспечение «достижения заданных образовательных результатов»** (качественное усвоение знаний, умений и навыков, а

также требуемых общекультурных и профессиональных компетенций) (Amhøj, 2019; Андрюхина, Садовникова, Уткина, Мирзаахмедов, 2020);

5) **освобождение преподавателя от выполнения рутинных операций** (автоматическая проверка работ, мониторинг успеваемости и т.д.) (Андрюхина, Садовникова, Уткина, Мирзаахмедов, 2020; Нелепко, 2020);

6) **создание условий для реализации принципа непрерывности обучения** в течение жизни (lifelong-learning).

Цифровизация образования, безусловно, несет свои плюсы. Вместе с тем более тщательное рассмотрение вопроса позволило ученым определить и ее **недостатки**. По мере осознания противоречивости феномена цифровизации образования все больше исследователей начинают придерживаться критической позиции, считая цифровизацию скорее «вызовом» современному образованию (Марфина, Раптанова, 2012; Ханжина, 2020). Иными словами, если изначально фокус исследований был направлен на определение потенциальных возможностей использования цифровых технологий в образовательном процессе, то в настоящее время растет количество публикаций, посвященных проблемам и противоречиям процесса цифровизации в образовании (Андрюхина, Садовникова, Уткина, Мирзаахмедов, 2020).

Авторы отмечают, что несмотря на потенциальную возможность цифровых технологий «обогатить» обучение (повысить уровень наглядности на основе мультимедийных технологий; придать учебному процессу большую интерактивность; индивидуализировать обучение; мотивировать обучающихся к познавательной деятельности; формировать у них умения и навыки грамотной работы с информацией и т.д.) (Нелепко, 2020; Тоффлер, 2002; Amhøj, 2019), внедренные в образовательный процесс форсированно и без учета педагогических принципов, они способны нанести значительный ущерб не только количественным, но и качественным показателям

обучения (особенно нарушить процесс социализации обучающихся) (Amhøj, 2019), поэтому исследователи предостерегают от цифровизации «ради цифровизации» в образовании (Ханжина, 2020).

Новое звучание проблема рисков цифровизации образования получила в период пандемии коронавируса и вынужденного перехода к дистанционному и смешанному форматам обучения. Цифровизация образования, проведенная в сжатые сроки и по принципам «технологизма», выявила ряд противоречий этого процесса, а именно методическую недоработанность концепции и критическую неготовность образовательной сферы к всецелому переходу к дистанционному обучению. По мнению J. Cross, стремление вывести преподавателей из процесса обучения и передача всех полномочий обучающимся оказались роковой ошибкой, в связи с которой первый опыт использования электронных систем завершился неудачей (Nation, 2001). Система обучения оказалась не готова к форсированной дигитализации. Это выражалось не только в проблеме «**цифрового разрыва**» (между наличием разнообразных цифровых технологий и некомпетентностью ряда преподавателей, а также и самих обучающихся), но и в «**психолого-педагогической неготовности**» и недоверии к резкой необходимости перехода к использованию преимущественно инновационных технологий в образовании (Тоффлер, 2002).

В результате одномоментного перехода к дистанционному формату обучения отмечались значительное **снижение успеваемости** обучающихся, **потеря** у них **мотивации** к исследовательской деятельности, а также возникновение ряда **психологических трудностей**. Согласно исследованию удовлетворенности обучением в период пандемии, проведенному И.Э. Соколовской среди 100 первокурсников (обучающихся на разных направлениях обучения Государственного университета управления), большинство респондентов (41%) отмечали отсутствие полного эмоционального комфорта,

а 20% студентов указывали на «высокий уровень субъективного неблагополучия» с началом онлайн-обучения (Сысоев, 2012). При этом по результатам аналогичного исследования, проведенного Н.В. Сидячевой, Л.Э. Зотовой в Московском государственном областном университете (среди 61 студента в возрасте от 19–35 лет), помимо возникновения чувств незащищенности, одиночества, недостатка личностного общения, среди негативных последствий перехода к удаленному обучению 65% респондентов отмечали снижение эффективности обучения в дистанционном формате (Стародубцева, 2013). По данным этого же исследования, наиболее оптимальными формами обучения студенты считают очное (41%) или смешанное с преобладанием очного (39%), в то время как полностью дистанционное обучение было названо наименее предпочтительным (получившим 8% голосов) (Стародубцева, 2013). По мнению экспертов, наибольшую опасность перехода полностью в цифровой формат представляют риск *«дегуманизации»* человека, его *обезличивание*, развитие *«клипово-комиксного восприятия информации»* и *потеря* способности к самостоятельной *мыслительной деятельности* (Amhøj, 2019; Тоффлер, 2002; Bateson, 1991; Зенина, 2018; Рыбцова, 2022). Социальная изоляция, связанная с доминированием цифрового компонента реальности, провоцирует «цифровую метаморфозу общества», углубляя тенденции к чрезмерной *«интерсубъективности»* и *потере связи с реальным миром* (Laufer, 2017), а также *утрате* значимых *социальных ценностей* (Amhøj, 2019; Тоффлер, 2002).

Для социального развития в этой связи важно осознать последствия так называемого *«кризиса самоидентичности»*, с которым сталкивается личность в условиях колоссального роста цифровой информации и вместе с ней ее возможностей для самореализации (Amhøj, 2019; Тоффлер, 2002). По мнению философа Д.А. Леонтьева, как указано в работе Е.И. Медведевой, данный феномен «онтологической акселерации» значительно осложняет социализацию

индивида, который в условиях турбулентности сегодняшнего мира теряет ценностные ориентиры (Медведева, 2013). Значимыми негативными последствиями данного кризиса становится также **утрата социальных и коммуникативных навыков**, поскольку в условиях **конвергентности** виртуального и реального контекстов окружающей человека действительности (от англ. *convergence* – конвергенция, сближение, слияние) происходит смешение вымышленного и реального, ведущее к потере смыслов и расколу между чувствами и разумом (Амһøj, 2019; Тоффлер, 2002). В этих условиях всё большую актуальность приобретает **проблема** пересмотра методологии обучения и поиска новых методических подходов к формированию профессионально значимых качеств личности XXI в. на основе современных цифровых технологий.

4.2. Методология

Как показал анализ публикаций по проблеме цифровизации образования, наблюдается обеспокоенность исследователей по поводу несоответствия между широким дидактическим потенциалом цифровых технологий (Леонтьев, 2001; Мухаметзянов, 2017; Яковлева, 2001) и дефицитом методических разработок по их системному применению в образовательном процессе. Исследователи отмечают достаточную обеспеченность учебных заведений информационными технологиями (Беркалиев, Заир-Бек, Тряпицина, 2007; Блинов, Дулинов, Есенина, Сергеев, 2019; Трубина, 2013), вместе с тем, ввиду растущего отставания методики обучения от требований, предъявляемых современной экономикой, и отсутствия единых рекомендаций по применению теории педагогического проектирования для организации образовательной среды на основе использования цифровых технологий, выявляется **противоречие** между степенью их использования в процессе обучения и фактиче-

ской эффективностью их применения. С одной стороны, **возможности цифровых технологий используются не в полной мере** (в связи с недостаточной цифровой компетентностью преподавателей либо неготовностью к внедрению инноваций и чрезмерной опорой на традиционные педагогические технологии), а с другой – **при попытке тотальной цифровизации системы образования** и «неконтролируемом погружении человека» (Ваганова, Смирнова, 2019) в цифровые инфомиры **не выполняются воспитательная и гуманитарные функции образования** (Amhøj, 2019; Тоффлер, 2002). Вместе с тем цифровизация, как отмечают В.Г. Халин и Г.В. Чернова, может считаться трендом эффективного мирового развития только при условии эффективного использования ее результатов (Халин, Чернова, 2018). Поэтому цифровизация образования прежде всего должна осуществляться как «комплекс мер и мероприятий по реорганизации процессов педагогики и воспитания, внедряющий в данный процесс цифровую продукцию и средства, информационные технологии» (Алексеевко, 2016) для развития необходимых профессиональных качеств.

С учетом формирования в настоящее время уникальной окружающей человека среды, сочетающей в себе реальный и виртуальный контексты действительности, становится очевидной потребность в разработке такой методики обучения, которая позволила бы максимально эффективно использовать потенциал цифровых технологий для подготовки к осуществлению профессиональной деятельности специалистов нового поколения. Исследователи подчеркивают возможность избежания рисков и негативных последствий цифровизации в образовании в случае подбора инновационной модели обучения, основанной на применении фундаментальных принципов педагогики (Антонова, Оспенникова, Спиринов, 2018). Так, в предлагаемом Федеральным институтом развития образования (ФИРО, РФ) проекте дидактической концепции цифрового профессионального

обучения максимально эффективное использование дидактического потенциала цифровых ресурсов основывается на «подчинении» цифровых технологий педагогическим целям. По мнению разработчиков данной концепции, именно сочетание технологического и педагогического компонентов способно гарантировать достижение положительных результатов цифровизации образования (Борисова, 2010).

Предотвращение возможных негативных последствий цифровой трансформации должно обеспечиваться за счет построения инновационной образовательной среды в русле обновленных «дидактико-технологических парадигм информатизации образования». Наиболее значимыми из них являются следующие:

Парадигма распределенного образования, предполагающая территориальное рассредоточение обучающихся от головного вуза (имеющего модульную структуру: базовый модуль (университет) – структурные подразделения – рабочие места студентов) при «организации информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса» на основе роботизированных систем, web-платформ и иных цифровых ресурсов вуза.

Парадигма высокотехнологичного образования, основанная на использовании «возможностей автоматизированных комплексов», функционирующих на базе систем высокотехнологичного оборудования, которое реагирует на конкретные ситуации обучения.

Парадигма конвергентного образования, реализующая взаимный перенос характерных особенностей педагогики и цифровых технологий (в контексте содержания учебного материала, методов и средств реализации особенностей и «форм организации учебной деятельности»), иницилирующая и обеспечивающая взаимопроникновение методов и средств цифровых и педагогических технологий, а также их «эволюционное сближение» (Каленникова, Борисевич, 2022).

В рамках современной парадигмы высшего образования педагогическое сообщество должно быть ориентировано «на обеспечение

вариативности образовательных систем, гибкости и динамичности образовательного процесса в университетах, его адаптивности к социально-экономическим условиям», а также запросам общества и потребностям рынка труда (Ишаева, 2022). Однако в связи с формированием в условиях цифровой трансформации образования новых сред обитания человека, отличных от прежней реальности и содержащих в себе цифровые, инновационные элементы, а также с учетом появления отмеченных актуальных парадигм цифровизации образования актуализируется проблема **проектирования действенной образовательной среды** профессиональной подготовки (Ишаева, 2022). Это, в свою очередь, придает особое значение **пространственно-средовому (средовому) подходу** в педагогике, позволяющему качественно перестроить образовательную среду с учетом конвергентности виртуального и реального контекстов действительности, окружающих обучающегося (Совместные программы..., 2019). «Средовый подход» в современной педагогической науке предлагается рассматривать «как теорию и технологию непосредственного управления процессами воспитания и развития личности обучающегося или как систему действий субъекта управления, направленных на преобразование среды в средство проектирования и диагностики результата процесса образования». Актуальность обращения к исследованию проблемы образовательной среды в педагогике подтверждается возникновением интереса к данному направлению в смежных, фундаментальных дисциплинах: философии образования, психологии образования и социологии образования (Мусаелян, 2023).

С позиции современной **философии образования** обосновывается потребность проектирования образовательной среды нового типа, представляющей собой многомерное пространство, соответствующее потребностям подрастающего поколения и тенденциям развития культуры. При этом требуется гибкий средовый подход, ориентированный не только на базовое предметное составляющее

мира, но и на «развитие мира коммуникаций, связей и взаимоотношений между образовательными системами, объединениями (ассоциациями) образовательных учреждений», а также объединение их «образовательных сред в единую коммуникативную культурную среду региона» (Лингвистическая платформа «Puzzle English». Словарь и тренировки: FAQ Puzzle English, 2023), что становится особенно важным при подготовке специалистов в сфере коммуникации (в том числе межкультурной).

Современная психология (с позиции целенаправленного психоанализа) обосновывает «разработку, создание и применение образовательной среды как фактора, условия и средства» организации образовательного процесса в организациях среднего и высшего образования (Лингвистическая платформа «Puzzle English». Словарь и тренировки: FAQ Puzzle English, 2023).

Экологичный подход к построению образовательной среды, учитывающий комплекс взаимосвязанных характеристик учащихся, характер отношений между организационной средой, студентами и преподавателями, их деятельностью, особенности УМК и возможности практической деятельности могут помочь в понимании разнообразных способов формирования «активной и свободной личности», полностью реализующей личностный и профессиональный потенциал и «способной влиять в определенных границах на окружающую среду» (Буданов, 2016; Twito, Israel, Simonso, Knafo-Noam, 2019).

Онлайн-образование и его инструменты рассматриваются как средство быстрого доступа к необходимым ресурсам и знанию (Исследование российского рынка онлайн-образования «Стартап Барометр», 2019).

Онлайн-обучение дает возможность обучаться по собственному графику, что особенно востребовано в концепции обучения через всю жизнь для взрослой аудитории без отрыва от своих профессиональных обязанностей. Неотъемлемые атрибуты онлайн-обучения,

такие как видеоматериалы, дискуссионные онлайн-клубы, интерактивные игры и другие функции онлайн-инструментов, позволяют обучающимся осваивать материал в комфортном и увлекательном режиме (Галанина, Нагель, Ванина, 2020). По мнению М. Пренски, современные студенты по-другому воспринимают и обрабатывают информацию, нежели все предыдущие поколения, они предпочитают обмениваться информацией в режиме реального времени, учиться через игру, иметь доступ к цифровому контенту, предпочитают визуальные средства обучения и т.д. (Prensky, 2001). Распространение интернета и социальных медиа, внедрение информационно-коммуникационных технологий в сферу образования не могут не влиять на привычные способы коммуникации и технологии обучения. М. Пренски говорит о новом поколении «цифровых аборигенов» и о том, что нам следует трансформировать существующую систему образования под их нужды и измененные паттерны обучения (Prensky, 2001).

Таким образом, среди наиболее обсуждаемых преимуществ онлайн-обучения перед его традиционной формой пользователи выделяют: доступность большего количества образовательных ресурсов, значительную автономность и возможность работать самостоятельно, отсутствие пространственно-временных ограничений в процессе обучения, возможность использовать ресурсы сети Интернет и социальные сети. Обучающимся предоставляются большие возможности: от выбора предпочтительных тем для изучения до выстраивания персонализированной траектории обучения и гибкого графика занятий. Тот факт, что учебный материал и тематический план занятий выстраиваются с учетом потребностей обучающихся и их уровня владения языком, связан с тем, что при формировании контента обучающих ресурсов сам обучающийся занимает активную деятельностную позицию. К. Скиннер в книге «Человек цифровой. Четвертая революция в истории человечества, которая

затронет каждого» пишет: «Дигитализация планеты обещает большие перемены. Каждый станет ячейкой глобальной сети и получит шанс общаться, торговать и обмениваться с кем угодно в режиме реального времени» (Скиннер, 2019). И здесь следует добавить, что данная возможность актуализировалась и получила новое развитие в 2022 г. в связи с проблемой педагогических возможностей ChatGPT технологий для развития образовательной, когнитивной, а также коммуникативной активности студентов.

Таким образом, устоявшиеся схемы взаимодействия и роли преподавателя и обучающегося, существующие иерархии в образовательной системе сегодня подлежат кардинальному преобразованию. В современной цифровой культуре каждый из нас выступает не только потребителем определенной информации, но и ее производителем, тем самым сегодня как никогда актуален термин «продьюсер» (*producer + consumer*), предложенный еще Э. Тоффлером (Тоффлер, 2009).

Цифровизация образовательной среды при обучении иностранному языку заслуживает особого внимания прежде всего в связи со спецификой приобретаемой целевой компетенции, а именно иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК).

Если рассматривать ИКК как способность и готовность осуществлять эффективную и целесообразно выстроенную двустороннюю коммуникацию (на рецептивном и продуктивном уровне в письменной и устной форме, включая монологическую и диалогическую речевую деятельность) с представителями иного лингвосоциума с учетом специфики и культурно-нравственных особенностей участников коммуникации, а также умение варьировать коммуникативное поведение адекватно ситуации общения, то резонны вопросы, связанные с тем, насколько имеющиеся в распоряжении преподавателя и обучающегося цифровые технологии способствуют освоению «человеческого»/социального аспекта коммуникации и правомерно ли заявлять о равнозначности «живого» и онлайн-общения.

В документе Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общевропейская компетенция» (1997 г.), с одной стороны, в качестве основных компонентов ИКК названы лингвистический, социолингвистический и прагматический, что подчеркивает значимость «человеческого»/социального компонента ИКК. С другой стороны, стоит заметить, что первостепенное значение в классической модели обучения зачастую имеет именно лингвистический (языковой) компонент. Считается, что знание иноязычной лексики, правил образования грамматических форм, построения грамматических структур является необходимым условием вербальной коммуникации, что может быть положено в основу аргументации возможности привлечения цифровых ресурсов для освоения отдельных языковых компонентов ИКК и заведения «человеческого»/социального компонента ИКК в качестве фона, перспективной цели изучения.

Как отмечает О.Г. Стародубцева, формирование ИКК и лексической компетенции (в составе лингвистической (языковой) субкомпетенции ИКК) взаимозависимо: «лексическая компетенция формируется в процессе коммуникативной деятельности обучающихся, а коммуникативная компетенция совершенствуется по мере становления лексической компетенции» (Стародубцева, 2013). Иными словами, «иноязычная лексическая компетенция является языковой основой» ИКК. Лексическая компетенция представляет собой «совокупность лексических знаний, навыков и умений, определяющих способность индивида находить контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, употреблять слово в соответствующем контексте» (Яковлева, 2020). При этом основу лексической компетенции, согласно принятой концепции Совета Европы, составляют лексические и грамматические элементы словарного состава языка (Оглуздина, 2012). Лексика выступает основополагающим «строительным материалом речи, ее содержатель-

ной стороной» (Ханжина, 2020), является непосредственным средством передачи «предмета мысли в силу своей номинативной функции», проникая во все сферы жизни (Ганиева, 2016). При этом ее роль в процессе коммуникации порой превосходит роль грамматики. Британский лингвист Д.А. Уилкинз подчеркивает, что не зная грамматики, сообщить можно очень мало, но без знания лексики невозможно сообщить вообще что-либо (Wilkins, 1972). Подобную мысль выражает Н.В. Щеглова, которая, признавая невозможность решения задач коммуникации без опоры на знания грамматики, делает акцент на том, что «усвоение грамматической системы языка происходит только на основе знакомой лексики» (Щеглова, 2011). Ведущий исследователь-лингвист П. Нейшн также отмечает, что наличие обширного словарного запаса облегчает формирование не только навыков говорения, но и аудирования, чтения, письма. В.Е. Ханжина называет владение лексикой «важной предпосылкой развития речевых умений и навыков» (Ханжина, 2020). При этом само изучение лексических единиц представляет кумулятивный процесс, которому необходимо научиться (Nation, 2001). Рассматривая лексическую компоненту ИКК, нельзя не упомянуть и понятие «лексический навык», поскольку основной целью обучения лексике является именно формирование лексических навыков, которые выступают ключевым компонентом рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. В словаре методических терминов Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина лексический навык рассматривается как автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и ее автоматизированное восприятие в рецептивной речи (Азимов, Щукин, 2010). С точки зрения Р.К. Миньяр-Белоручева, лексический навык – это способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь (Ми-

ньяр-Белоручев, 2009). Данное определение подчеркивает, что обучение лексике как ключевому элементу лексической компетенции в составе ИКК подразумевает не только изучение конкретных слов, но их тематических и семантических полей, словообразования, правил их употребления согласно грамматике и стилистике высказывания. Учитывая «неразрывное единство навыков и умений, их способность переходить друг в друга», процесс становления ИКК должен обеспечивать последовательное развитие речевых умений в четырех видах речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо, которые подразделяются на набор частных умений, в основе которых лежат знания и навыки (речевые автоматизмы) (Бухбиндер, 1991). Согласно определению В.А. Бухбиндера, речевое умение представляет собой «способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе выработанных навыков и приобретенных знаний» (Бухбиндер, 1991). Е.И. Пассов, подчеркивая функциональный характер речевых умений, обращал внимание на такое их свойство, как «способность управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения» (Пассов, 2002). Методистами отмечается, что уровень развития коммуникативной компетенции главным образом определяется потенциалом словарного резерва. «Сформированные на высоком уровне компоненты лексической компетенции обеспечивают свободу и эффективность коммуникативного поведения человека», его способность к полноценному восприятию поступающей информации (Яковлева, 2020). В то время как ограниченность словарного запаса не только ставит обучающегося в неловкое положение, показывая его несостоятельность как участника межкультурной коммуникации, но и ведет к снижению мотивации дальнейшего изучения ИЯ. Поэтому перед преподавателем ИЯ встает важная задача – развить лексические навыки и умения, работать над расширением активного лексикона учащихся, поощряя их к самостоятельному высказыванию

(Ханжина, 2020). Таким образом, мы выделяем первостепенную и наиболее безопасную с точки зрения экологичности (Корочистова, Нагель, 2023) зону ИКК, которую можно подвергнуть цифровизации не только при совместной деятельности преподавателя и обучающегося, но и при организации самостоятельной обучающихся.

В данном аспекте остановимся более подробно на потенциале **автоматизированных образовательных платформ (АОП)**, представляющих собой «программные приложения (веб-сайты), используемые для автоматизации отслеживания и управления учебным процессом, с имеющимися разработанными обучающими курсами и программами» (Иванова, 2015).

Преимуществами использования образовательных платформ в обучении ИЯ является то, что они:

– предоставляют возможность интегрировать на их базе целый ряд ИКТ-приложений, расширяющих учебный контекст и позволяющих «оптимизировать процесс формирования лексических и грамматических навыков» (Пассов, 2002);

– позволяют индивидуализировать процесс обучения при мультимодальном представлении изучаемой лексики и способствуют «развитию умений самостоятельной учебной деятельности» (Троицкая, 2020);

– создают «информационную образовательную среду, способствующую формированию языковых навыков, развитию речевых умений, социокультурной и межкультурной компетенции» (Троицкая, 2020);

– могут предоставлять различные аутентичные материалы (аудио-, видеоизображения и т.д.), повышая мотивацию к изучению ИЯ;

– позволяют учителю сочетать различные типы наглядности (визуальную, слуховую), создавая избыточность методического материала и обеспечивая комплексность усвоения лексических единиц (Торотова, 2021);

- экономят время аудиторных занятий, увеличивая при этом содержательную ценность осознанного обучения (Ясвин, 2001);

- позволяют поддерживать актуальность учебного материала (Ясвин, 2001; Пассов, Кузнецова, 2002);

- в случае работы на базе одной платформы в единой обучающей оболочке позволяют обучающимся сконцентрироваться на содержании обучения, не отвлекаясь на перемещения между сервисами (Пассов, 2002);

- обеспечивают «возможность автоматизации процессов учебно-методического обеспечения», «организации управления учебной деятельностью и ее контроля» (Троицкая, 2020).

В ходе анализа веб-сервисов, позволяющих автоматизировать процесс обучения лексике, было установлено, что в зависимости от степени автономности учащегося и роли учителя такие платформы можно подразделить на следующие типы:

- ориентированные на самостоятельное овладение учащимися лексикой (Puzzle English, Duolingo, LinguaLeo, FluentU и др.);

- предусматривающие отработку ЛЕ как самостоятельно в рамках имеющихся на платформе курсов, так и в рамках курса преподавателя (Quizlet, MemRise и др.);

- предполагающие автономное изучение лексики, назначаемой преподавателем в рамках курса на платформе (SkyEng, Английский Пациент и др.).

Несмотря на существующие достоинства приведенных в пример образовательных платформ для изучения иностранного языка, важно отметить, что отличительной особенностью рассмотренных автоматизированных платформ для развития лексических навыков является их ориентированность на широкий спектр образовательных задач при обучении иностранного языка, что актуализирует задачу создания специализированных программных продуктов, ориентированных на конкретные образовательные задачи и прозрачный образовательный результат, что и является фокусом настоящего исследования.

Остановимся подробнее на описании дидактического потенциала одной из платформ, разработанной на базе Томского государственного университета – «**EnglishProUni**» в рамках проектов ТГУ «Разработка и внедрение устойчивой системы иноязычной подготовки в ТГУ» (2021–2023) и «Учебно-методическое обеспечение процесса языкового обучения в ТГУ с использованием образовательных онлайн платформ (2022–2024)» (проекты поддержаны в рамках образовательной политики ТГУ, разработанной в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства “Приоритет-2030”»). Платформа «EnglishProUni» легко интегрируется в систему обучения и изучения английского языка в университетской среде, обеспечивает честный осязаемый образовательный результат и удобно встраивается в процесс формирования коммуникативной компетенции в программах университета. Формат и содержание сфокусированы, прежде всего, на студентов, но с учетом концепции «Обучение длиною в жизнь». Материал на платформе может быть интересен и для более широкой аудитории. Авторский способ подачи материала включает внедрение на каждом уроке в режиме самостоятельной работы онлайн 20 целевых иностранных слов, которые подбираются с учетом тематики урока, частотности их употребления и соответствующего уровня владения языком. Способ основан на методических принципах многократного повторения (в среднем 5–6 раз), зрительного запоминания и мультимодального формата: произношения, написания, употребления в контексте, распознавания слова в аудио- и видеоматериалах. В него также входят упражнения на понимание значения, отработку написания и восприятия слова.

Платформа располагается на сайте englishprouni.com и включает обширный комплекс уже добавленных на нее модулей, основанных исключительно на аутентичных материалах, с помощью которых проиллюстрированы сотни используемых слов.

Пользователю, зарегистрированному в качестве преподавателя на платформе, предоставляется доступ к интуитивно понятному интерфейсу личного кабинета, который не только позволяет применять имеющиеся на сервере материалы других пользователей, но и создавать собственные юниты (планы урока, интегрирующие в себе текстовую и графическую и аудиовизуальную информацию для проведения занятий онлайн или для самостоятельной работы учащихся) и упражнения.

Следует отметить, что при использовании платформы «EnglishProUni» преподавателю обеспечивается доступ ко всем имеющимся ресурсам и свобода творчества при составлении собственных методических разработок. Важной преимущественной характеристикой платформы «EnglishProUni» является возможность встраивания дидактического материала «от начала до конца» самим преподавателем либо модифицировать имеющиеся юниты под определённую цель обучения, что позволяет индивидуализировать процесс обучения и варьировать способы отработки изучаемого материала.

Платформа позволяет создавать условно-речевые и речевые упражнения на основе заложенных в нее шаблонов тренажеров. Так, например, при создании модуля, направленного на расширение словарного запаса и развитие лексических навыков, преподаватель может ввести новые ЛЕ с помощью различных типов наглядности, встраивая изображения из имеющейся базы или загружая с собственного компьютера, добавить аутентичное видео из соответствующей библиотеки или добавить на платформу свое либо прикрепить аудио. Таким образом, платформа обеспечивает реализацию принципа полимодальности (мультимедийности), позволяя задействовать различные каналы восприятия информации.

Для тренировки изучаемой лексики существует возможность создания и использования уже готовых упражнений следующих типов:

- на перепечатку текста;

- на множественный / одиночный выбор верного ответа по содержанию материала (а также true/false/not stated);
- на заполнение пропущенных слов в звучащей речи или тексте (путем ввода с клавиатуры либо Drag&drop);
- на сопоставление (ЛЕ с переводом или дефиницией либо частей словосочетания или предложения);
- на упорядочивание (слов в составе словосочетаний и выражений либо букв изучаемого слова или фразы);
- на группировку (лексических единиц или грамматических явлений по категориям);
- на написание ЛЕ, соответствующей изображению, дефиниции или переводу;
- на запись на слух (прослушанного) текста или зрительно-слухового ряда (при просмотре видеофрагментов);
- на произнесение услышанной в видео или аудио ЛЕ;
- на распознавание корректности произношения ЛЕ;
- на описание изображения или пересказ текста;
- с развернутым устным ответом на заданные вопрос или тему;
- с развернутым письменным ответом на заданные вопрос или тему (эссе).

Помимо тренажеров, создаваемых для закрепления пройденного в модулях лексико-грамматического материала, платформа предлагает сотни независимых тренажеров, не закрепленных за каким-либо курсом или модулем, но доступных для включения в свои разработки.

Безусловным достоинством платформы является то, что все упражнения, предполагающие ввод краткого ответа учеником (посредством выбора, сопоставления, написания и т.д.), а также на распознавание произнесенной учеником фразы, проверяются автоматически, что существенно сокращает нагрузку на преподавателя, которому остается проверить только развернутые письменные ответы либо устные высказывания, записанные учеником. Еще одним

плюсом сервиса является возможность отслеживания прогресса учеников, прикрепленных к курсу, а также статистики использования ими платформы, которая фиксирует время входа в систему и виды осуществляемых действий с указанием времени, затраченного на выполнение упражнений. Эти данные представляют огромную ценность для определения эффективности определенного вида упражнений, предпочтительности вида наглядности для класса в целом и отдельно взятого ученика для последующей корректировки учебного процесса и возможной отработки упражнений, вызвавших наибольшую трудность для учащихся в рамках реализации индивидуального подхода.

Рассмотренные тренажеры объединяются в **юниты**, представляющие собой комбинацию текстовой, фото- и аудиовизуальной информации для проведения очных и дистанционных занятий со студентами, а также их самостоятельной работы. Совокупно на платформе в рамках проекта разработано 240 юнитов, составляющих одноименный онлайн-курс «EnglishProUni». Составленные по тематическому принципу юниты направлены на расширение словарного запаса студентов в режиме самостоятельной работы (СРС) (по 60–90 мин на юнит) в рамках концепции «перевернутого класса». Характерной чертой юнитов является возможность увеличения словарного запаса до 960 слов по каждому из пяти уровней владения английским языком – от А1 до С1.

Содержательно юниты характеризуются направленностью на контекст университетской (академической среды): True identity, Student habitat, Study habits and skills, The world around us.

Особенностью каждого юнита является ориентация на **введение и закрепление в рамках автопроверяемых условно-речевых упражнений** по 20 целевых слов, организованных по **тематическому** принципу (с учетом их частотности и соответствующего уровня владения языком), а также подготовка к активному употреб-

лению ЛЕ в речевых упражнениях на развернутый устный или письменный ответ по теме, которые проверяются преподавателем непосредственно.

В основу предлагаемой разработчиками авторской методики запоминания положены методические принципы *рециркуляции лексики и многократности повторений* (в среднем 5–6 раз), *визуальной наглядности* и *мультимодальности*: произношения, написания, распознавания лексической единиц(ы) в аутентичных аудио- и видеоматериалах, а также употребления ЛЕ в контексте. Таким образом, в каждом юните отрабатываются восприятие слова, понимание значения, его написание и употребление.

Таким образом, лингвистическая платформа «EnglishProUni» представляет собой многофункциональный лингводидактический инструмент и является важной составляющей организационно-технологического компонента образовательной среды для обучения студентов иностранному языку, но необходимо учитывать и концептуальные ограничения описанного ресурса, а именно фокусировки на отработку только части компонентов ИКК, что актуализирует функциональную характеристику интегративности платформа «EnglishProUni», т.е. необходимость сочетания этого инструмента с дополнительными технологиями, работающими на другие компоненты ИКК, ее «человеческий»/социальный, прагматический компоненты. Интересно отметить, что данные компоненты ИКК являются целевыми практически на всех образовательных курсах (очных и онлайн), при этом именно онлайн-курсы привлекают наибольшее внимание обучающихся, критикующих традиционный формат очного занятия, особенно в аспекте освоения именно структурными лингвистическими составляющими ИКК.

Результаты исследований показывают, что студенты считают, что платформы, ориентированные на изучение иностранных языков, лучше всего подходят не только для пополнения словарного

запаса, но и для развития разговорных навыков, изучения грамматики, улучшения навыков чтения и письма и ведут к общему повышению успеваемости по английскому языку (Zakarneh, 2018). Данный факт вдохновляет разработчиков образовательных платформ, которые стремятся фокусироваться не только на функционале для отработки технических навыков запоминания лексики, например, но и на инструментах и технологиях эффективной интеграции платформ и традиционных методов обучения. Важно отметить, что в данном аспекте наиболее привлекательными являются игровые, ориентированные на живое социальное коммуникативное взаимодействие, которое отмечается как дефицитное при использовании онлайн-платформ. Хотя важно отметить, что несмотря на то, что онлайн-обучение строится на автономии и самостоятельности обучающегося, данный принцип не противоречит принципам социализации и интерактивности при обучении и изучении языка. Так, авторы статьи «Application Research of an Innovative Online Education Model in Big Data Environment» говорят о том, что несмотря на то, что онлайн-образование не включает непосредственный контакт ученика с преподавателем, оно предоставляет множество возможностей для взаимодействия, обмена информацией и кооперации в режиме онлайн, что оказывается более привлекательным для современных обучающихся. Онлайн-курсы показывают более высокий уровень взаимодействия студентов друг с другом, а также студентов с преподавателем (Zheng, 2019).

Свобода действий обучающегося при работе с информацией, ее доступность, а также возможность участия в онлайн-сообществах рассматриваются как сильные стороны электронного обучения (Andrews, 2011) и являются потенциалом для гармоничной интеграции с традиционными методиками обучения офлайн.

Таким образом, очевидные преимущества цифровизации современного общества вообще и образовательной среды в частности

требуют актуализации задачи по разработке как цифровых технологий, так и методик обучения и вовлечения для образовательной среды новой формации.

4.3. Исследование и результаты

В рамках указанных выше проектов ТГУ «Разработка и внедрение устойчивой системы иноязычной подготовки в ТГУ» (2021–2023) и «Учебно-методическое обеспечение процесса языкового обучения в ТГУ с использованием образовательных онлайн-платформ (2022–2024)» предлагаются новые методики интеграции имеющихся цифровых ресурсов с успешными коммуникативными методиками преподавания иностранного языка на основе коммуникативных сценариев. Коммуникативный сценарий представляет собой определенный учебно-методический комплекс: методические разработки для очных занятий в аудитории, которые составлены на основе лексических материалов юнита, представленных в ресурсах для преподавания английского языка на платформах ТГУ, и включает в себя как подготовительные упражнения для активации усвоенных слов, так и установки/материалы для непосредственной игровой деятельности. Комплекс дидактических материалов для преподавателя раскрывает весь ход коммуникативной игры и описывает получаемый образовательный результат. Студентам демонстрируется презентация с заданиями и наглядными раздаточными материалами. В отдельный раздаточный материал выносятся также ролевые карточки и сюжетные инструкции для создания персонажей.

Содержательно структура коммуникативного сценария, таким образом, включает в себя следующие части:

1. Блок общей информации. Наименование фокусного юнита, языковой уровень, целевые лексические единицы.

2. Вводный этап:

- Инструкции по совместной работе с аутентичными статьей или видео.

- Инструкции для преподавателя и обучающихся по работе с аутентичной статьей или аутентичным видеоклипом на английском языке по теме юнита, подводящими к теме ролевой игры.

- Подготовительные условно-речевые упражнения по содержанию видеоклипа или аутентичной статьи в парах/фронтально.

3. Этап реализации игры.

Методические установки для проведения ролевой игры:

- Подготовительный (первый) этап ролевой игры.

Общая инструкция о предстоящем типе активности, ее специфике; список целевой лексики. Инструкции по делению студентов на группы и распределению ролей.

- Основной (второй) этап проведения ролевой игры.

Краткая инструкция в ролевой карточке по созданию персонажа с речевой задачей/подсказкой для каждого участника, включающей коммуникативное задание и регламентирующей речевое поведение. Временной регламент на подготовку.

- Заключительный этап проведения ролевой игры. Рефлексия.

- Инструкции по заполнению анкеты обратной связи.

- Ссылка на анкету для самооценки деятельности на занятии.

- Указания преподавателю по оценке студентов для фиксации использованных ЛЕ по каждому студенту, оценки результативности занятия (достижение цели), характеристики ОС по параметрам эколого-педагогического проектирования.

- Заключительные слова ведущего с подведением итогов работы на занятии в целом с акцентом на образовательный результат.

В реестре сценариев представлены следующие содержательные форматы организации игровой деятельности:

Role-play Discussion (ролевая дискуссия), Talk show (ток-шоу) и Brainstorming activity (science slam) (мозговой шторм с научным

слэмом). Данные типы сценариев отличаются ситуационным контекстом и определенными видами активности в процессе проведения этапа ролевой игры, однако в целом структурные элементы КС одинаковы для всех сценариев – блок общей информации, этап подготовки к РИ, подготовительный (первый) этап игры, основной (второй) этап игры, подведение итогов РИ и заключительное слово ведущего; также идентичен тип РИ – умеренно-контролируемая. В качестве примера рассмотрим ситуативную специфику трех типов КС. Ролевые дискуссии представляют собой вид активности, который предполагает распределение студентов по ролям и вовлечение в симуляции ситуаций из реальной жизни, где они в процессе обсуждения какой-то проблемной ситуации представляют свое мнение, получают ответы и контраргументы от других участников. Целью такой дискуссии является достижение консенсуса и нахождение ответа на тревожащие вопросы. В рамках такого вида активности у студентов развиваются критическое мышление, активное слушание и навыки убедительной речи. Например, в рамках КС «Harmony Within: Integrating Physical and Mental Wellness», составленного по материалам юнита 1 «A healthy outside starts from inside. Level: B2», студенты могут вовлекаться в ролевую дискуссию, организованную в рамках Группы поддержки психического и эмоционального здоровья. Каждый студент, получивший ролевую карточку, делится своей историей, рассказывая о физических или ментальных трудностях, с которыми столкнулся в жизни. А группа экспертов (врачей, психологов, фитнес-тренеров, лайф-коуча и тьютора) помогают студентам в процессе дискуссии найти первопричины их состояний и обрести гармонию, найти взаимосвязь физического и ментального здоровья.

Помимо тренировки речевых навыков убеждения, отрабатывается также тематическая лексика, и в симулируемой ситуации студенты проявляют активный уровень владения изученными в юните ЛЕ. Ток-шоу как вид игровой деятельности предполагает приближение контекста занятия к формату телепередачи разговорного

жанра, где студенты получают роли ведущего, приглашенных участников, экспертов, а также приглашенных в студию зрителей и участвуют в обсуждении предлагаемой ведущим темы. При этом они обсуждают разные аспекты темы, делятся своим мнением по вопросу, задают вопросы друг другу и экспертам, получают экспертное мнение. В данном типе КС развиваются навыки ведения спонтанной беседы и активного употребления лексики в непринужденной и неформальной обстановке. Так, в рамках КС и ролевой игры «I wanted to be liked... Now I just want to live» по материалам юнита 3 «Don't fall for this diet scam. Level: B2» студенты объединяются в воображаемой студии известного в России ток-шоу «Пусть говорят!» («Let them talk!») для обсуждения жизненных историй гостей из числа студентов, которые испытали на себе негативное влияние диет и начали страдать от ряда расстройств пищевого поведения. Участники шоу рассказывают о своем пути к определенным стандартам, которые чуть не закончились трагедией, и ищут помощи и совета у именитых экспертов – диетологов, психологов, психотерапевтов, общественных деятелей и фитнес-тренеров, которые, в свою очередь, делятся своим мнением и предлагают возможные пути разрешения той или иной ситуации. Мозговой штурм с научным слэмом представляет собой комбинацию двух этапов – совместного поиска ответа на проблемный вопрос в группе с последующим представлением продукта (презентации) в формате science slam. Студентам дается проблема для анализа, для которой в процессе мозгового штурма они формулируют различные идеи, которые затем представляют на оценку экспертам в определенной области (также из числа студентов). Суть данных презентаций – развитие навыков публичного выступления в рамках изучаемой темы в неформальной или полуформальной обстановке. Такой вид активности также развивает критическое мышление, навыки совместной работы и эффективного общения. Так, в рамках КС «Green Innovations Unleashed: Solutions for a Sustainable Future», составленного по

материалам юнита 11 «Hope for the future. Level: B2», студенты объединяются для участия в научном слэме, организуемой в рамках симулируемой конференции «The Innovative Environmental Solutions Conference-2024». Часть студентов (по итогам жеребьевки) примеряет на себя роли ученых, разрабатывающих в составе команд в процессе мозгового штурма инновационные решения для заданных глобальных экологических проблем. Оставшаяся группа студентов формирует экспертное жюри в составе членов Агентства по охране окружающей среды США, которые задают наводящие вопросы командам для оценки представленных инноваций по ряду критериев (значимость инновации для решения проблемы; творческий подход; научная обоснованность; экологическая устойчивость и потенциал для применения в реальных условиях) для уточнения процессуальных моментов внедрения или предположений на будущее. В конце конференции председатель конференции подводит итоги научного слэма, определяя команду-победительницу.

Для проверки эффективности комплементарности заданий на платформе и ролевой игры было проведено опытное обучение, в результате которого была установлена прямая зависимость между средним процентом результативности по коммуникативным заданиям в юните и средним процентом результативности в коммуникативном сценарии. Последовательное повышение эффективности усвоения лексических единиц на уровне активного воспроизведения в юнитах (Unit 1 – 47,86%; Unit 12 – 72,5%) и в коммуникативном сценарии (после ролевой игры № 1 – 57,50%; после ролевой игры № 12 – 75%) свидетельствует об обучающем эффекте условно-речевых и речевых упражнений на платформе, а также об адаптации студентов к работе в данном режиме и осознании ими значимости развития коммуникативных умений.

По результатам анкетирования студентов после проведения ролевых игр было подтверждено соблюдение проектных параметров

организации компонентов образовательной среды, а также установлена значимость использования технологии РИ на аудиторных занятиях для достижения более активного уровня употребления ЛЕ, изученных в соответствующем юните, за счет приближения ОС к естественным условиям речевого общения.

Таким образом, в результате обобщения данных экспериментального обучения и анкетирования была доказана эффективность коммуникативных сценариев, спроектированных на основе интеграции цифровых и игровых технологий, в «доразивании» дидактического потенциала платформы в развитии умений потенциально активного употребления ЛЕ посредством технологии ролевой игры, а также обозначены новые направления исследований в области усиления интеграции онлайн- и офлайн-обучения в языковом образовании.

Ввиду трансформации источников и форматов коммуникационных потоков в современном мире происходит смещение акцентов в иноязычном лингвистическом образовании. В связи с возникновением в современном мире глобальной потребности в высококлассных специалистах, владеющих развитыми цифровыми компетенциями и способных осуществлять успешные межкультурные взаимодействия, в том числе с применением современных цифровых сервисов для работы с информацией, приоритетное значение приобретает процесс модернизации профильного лингвистического образования в аспекте уровня его цифровизации. В ходе исследования были рассмотрены основные характеристики явлений информатизации и цифровизации общества, выступающие в качестве определяющего условия для трансформации образовательной среды. В силу значимости коммуникативных навыков в современном мире, а также ввиду трансформации функциональной направленности иностранного языка делается вывод о приоритетности задачи модернизации иноязычного образования в условиях конвергентности реальных и виртуальных контекстов окружающей действительности.

С учетом особой значимости развития у обучающихся лексических навыков и умений на основе современных ресурсов значительную популярность приобретают автоматизированные образовательные платформы, среди которых заметно выделяется цифровая лингвистическая платформа «EnglishProUni». Анализ ее дидактического потенциала в сравнении с аналогичными сервисами позволил выявить ее преимущества, предопределив выбор данной платформы в качестве площадки для организации обучения студентов иноязычной лексике как компонента проектируемой ОС в рамках данного исследования. В ходе анализа дидактического потенциала отмеченной платформы и учебных материалов в юнитах было установлено, что несмотря на широкие возможности платформы в потенциальном развитии речевых навыков и умений, ввиду неравномерности распределения упражнений различной направленности от юнита к юниту потенциал платформы реализуется не в полной мере. В этой связи применительно к нашему исследованию была выдвинута гипотеза о возможности «дорастить» дидактический потенциал материалов платформы за счет проектирования коммуникативных сценариев (КС) по материалам юнитов для реализации на занятии последовательности речевых взаимодействий, кульминацию которых представляют организация и проведение ролевой игры. При этом основной единицей организации образовательной среды и пространством, интегрирующим цифровые и игровые технологии, должны стать коммуникативные сценарии аудиторных занятий, которые были составлены с учетом наиболее значимых требований к реализации технологии ролевой игры при обучении ИЯ.

Обобщенные результаты экспериментального обучения и анкетирования позволили подтвердить эффективность коммуникативных сценариев, спроектированных на основе интеграции цифровых и игровых технологий, по «доращиванию» дидактического потенциала платформы в развитии умений активного употребления ЛЕ с

применением технологии ролевой игры. Таким образом, выдвинутая в рамках исследования гипотеза была доказана нами в полной мере: целенаправленное проектирование ОС на основе интеграции цифровых и игровых технологий в рамках коммуникативных сценариев, а также с учетом организационных параметров проектирования эффективной ОС обеспечивает более активное употребление целевой лексики студентами.

Список литературы

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М. : ИКАР, 2010. 446 с.

Алексеев В.В. Педагогическая деятельность в условиях информатизации образования // Гуманитарные исследования. 2016. № 4. С. 72–74.

Андрюхина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., Мирзаахмедов А.М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. № 3.

Антонова Д.А., Оспенникова Е.А., Спиринов Е.В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14.

Анциферова Т.Н. Цифровизация как фактор трансформации современного общества // Цифровая наука. 2020. № 5.

Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицина А.П. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. СПб. : КАРО, 2007. 144 с.

Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М. : Перо, 2019. 71 с.

Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода : учебно-методический комплекс по образовательному модулю. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 98 с.

Буданов В.Г. Новый цифровой жизненный техноуклад – перспективы и риски трансформаций антропосферы // *Философские науки*. 2016. № 6. С. 47–55.

Бухбиндер В.А. О системе упражнений // *Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия*. М., 1991. 346 с.

Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Абрамова Н.С. Проектирование учебного процесса по дисциплине с использованием онлайн-курсов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 277–280. doi: 10.26140/bgз3-2019-0801-0073. EDN VQEKHK

Везетиу Е.В. Проектирование, педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса: обоснование сущности понятий // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 65-1. С. 53–55. EDN LAVUFM

Галанина Е.В., Нагель О.В., Ванина А.М. Онлайн-обучение английскому языку: преимущества, проблемы и задачи // *Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (26 марта 2020 г.)*. Орел, 2020. С. 510–523

Ганиева Р.Р. Роль лексики для овладения иностранным языком // *Молодой ученый*. 2016. № 10.2 (114.2). С. 8–10.

Зенина Л.В. Применение автоматизированных систем управления обучением в вузе (на примере преподавания английского языка) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 11–1 (89). С. 199–204.

Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. 448 с.

Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // *Ценности и смыслы*. 2015. № 6 (40). С. 23–28.

Исследование российского рынка онлайн-образования «Стартап Барометр». 2019. URL: <https://ed-barometer.ru/> (дата обращения 31.01.2020).

Ишаева О.В. Значение использования интерактивных технологий в развитии коммуникативной компетенции у студентов-переводчиков // *Журнал психологии и педагогики служебной деятельности*. 2022. № 2. С. 22–24.

Каленникова Т.Г., Борисевич А.Р. Словарь психолого-педагогических понятий: Справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения // Современные образовательные технологии : учебное пособие для вузов / Л.Л. Рыбцова [и др.] ; под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой. М. : Юрайт, 2022. 92 с.

Корочистова Ю.А., Нагель О.В. Экология социальных процессов, коммуникации и обучения // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2023. № 2 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologiya-sotsialnyh-protsessov-kommunikatsii-i-obucheniya> (дата обращения: 20.10.2024).

Лаврищев А.И. Методическая организация коммуникативно-ориентированных упражнений // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4 (73).

Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. Москва ; Воронеж, 2001.

Лингвистическая платформа «Puzzle English». Словарь и тренировки: FAQ Puzzle English. [Б. м.], 2023.

Маклюэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. Киев : Ника Центр, 2003. С. 97.

Марфина Т.В., Раптанова И.Н. Проблемы обучения языку в современном полиязыковом образовательном пространстве // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. Оренбург, 2012. С. 1837–1842.

Медведева Е.И., Крошилилин С.В. Негативные аспекты информатизации общества // Экономический журнал. 2013. № 4 (32). С. 108–126.

Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–6.

Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? М. : Готика, 2009. 176 с.

Муравьёва Г.Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 14–21.

Мусаелян И.Ф. Ролевая игра как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-нелингвистов // МНКО. 2023. № 1 (98).

Мухаметзянов И.Ш. Медицинские аспекты информатизации образования. 2-е изд., испр. и доп. М.: ИУО РАО, 2017. 168 с.

Нелепко Е.П. Виртуальные образовательные платформы в обучении иностранному языку // The Scientific Heritage. 2020. Т. 4, № 53. С. 61–65.

Оглуздина Т.П. Структура языковой компетенции в концепциях учебных зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 11 (126). С. 116–119.

Олешков М.Ю. Современные образовательные технологии: методическое пособие. Тюмень : АОУ ТОГИРРО, 2012. 60 с.

Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. Использование современных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Великие реки – 2019. 2019. С. 141–141.

Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. Обучение говорению на иностранном языке. Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.

Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // МНКО. 2019. № 5 (78).

Плеханова Ю.В., Хруслова Д.А. Эффективные приемы и технологии для активизации познавательной деятельности обучающихся начальных классов на уроках английского языка // Актуальные проблемы гуманитарных наук : Всероссийская научно-практическая конференция. Нижневартовск, 2021. С. 619–623.

Рыбцова Л.Л. и др. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для вузов / под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой. М. : Юрайт, 2022. 92 с.

Сабитова К.Б., Илаева Р.А. Цифровизация образования: современные технологии дистанционного обучения // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2021. № 3 (72). С. 103–109. EDN DOCDKP

Скиннер К. Человек цифровой. Четвертая революция в истории человечества, которая затронет каждого. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. С. 25–26.

Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. М. : Инноватор-BENNETT COLLEGE-M, 1997. Вып. 7. С. 177–185.

Совместные программы и EdTech: ТГУ и НУУз укрепляют сотрудничество // Новости Томского государственного университета. Томск, 2022.

Стародубцева О.Г. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Бюллетень сибирской медицины. 2013. № 3. С. 127–130.

Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17).

Торотоева А.М. Цифровизация общества : проблемы реализации и новые возможности // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11: Социология. Реферативный журнал. 2021. № 1.

Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. М. : АСТ, 2002. 557 с.

Троицкая Е.А. Информационные технологии в учебном процессе: учебное пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. 166 с.

Трубина Г.Ф. Психологические особенности старшеклассников и роль мотивации в обучении их иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 1 (19). С. 180–182.

Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управление консалтинг. 2018. № 10. С. 46–63.

Ханжина В.Е. Мультимедийные технологии в обучении иноязычной лексике // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов : Саратовский источник, 2020. С. 307–312.

Чернов И.В. Цифровизация как тенденция развития современного общества: специфика научного дискурса // Гуманитарий Юга России. 2021. № 1.

Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4. С. 105–107. EDN OKKLTZ

Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001. 123 с.

Яковлева Ю.М., Коломыщева А.Ю. Развитие лексической компетенции студентов старших курсов института иностранных языков // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. О.Ю. Ивановой. Орёл : Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. С. 968–975. EDN IPMQYH

Ямалетдинова А.М., Медведева А.С. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе // Вестник Башкирского университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. Т. 21, № 4. С. 1134–1141.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

Amhøj C.B. Sustainability as an ecology of learning, thinking and acting: Using the World Health Organization's six P's as an action-research intervention to create public value with multiple bottom lines // *Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy*. 2019. Unit № 34. P. 439–455.

Andrews R. Does E-Learning Require a New Theory of Learning? Some Initial Thoughts // *Journal for Educational Research Online*. 2011. Vol. 3, No. 1. P. 104–121.

Bateson G. A Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind / ed. by R. Donaldson. New York : HarperCollins Publishers, 1991. 346 p.

Laufer B. From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning // *Language Teaching Research*. 2017. Vol. 21, No. 1. P. 5–11.

Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language // *Cambridge Applied Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 477 p.

Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1: On the Horizon. 2001. Vol. 9, No. 5. P. 1–6.

Twito L., Israel S., Simonso I., Knafo-Noam A. The Motivational Aspect of Children's Delayed Gratification: Values and Decision Making in Middle Childhood // *Frontiers in Psychology*. 2019. № 10. P. 1649. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01649

Wilkins D.A. Linguistics in Language Teaching. Cambridge : MIT Press, 1972. 243 p.

Zakarneh B.M. Effectiveness of E-learning Mode for Teaching English Language in Arab Universities // *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2018. Vol. 7, No. 7. P. 171–181.

Zheng S.Y. et al. Application Research of an Innovative Online Education Model in Big Data Environment // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019. Vol. 14, No. 8. P. 125–138.

Zierer K. *Putting Learning Before Technology! The Possibilities and Limits of Digitalization*. New York : Routledge, 2019. 120 p.

Глава 5. Семантизация термина «языковая среда»: лингвистический и лингводидактический контекст

5.1. Современное состояние вопроса

Овладение иностранным языком, как принято считать, наиболее эффективным образом происходит в условиях нахождения/проживания в естественной среде его функционирования, т. е. преимущественно в стране, где данный язык используется в качестве основного для коммуникации. Данное представление весьма справедливо и подтверждается множественными примерами, в том числе из практики академических обменов и долгосрочных стажировок. Естественная языковая среда предоставляет широкие возможности для развития рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. Происходит это за счет ее ценнейшего свойства – эффекта погружения. Находясь в среде живой (аутентичной) современной речи разного характера, разных регистров, порожденной носителями языка разной гендерной, возрастной и профессиональной принадлежности, человек непроизвольным образом начинает усваивать произносительные нормы языка, его грамматический строй и словарный состав, зачастую декодируя значение новых слов контекстуально. Кроме того, естественная языковая среда способствует ускоренной активизации уже имеющегося у человека пассивного языкового минимума.

Следует отметить, что само по себе пребывание в условиях естественной языковой среды, безусловно, не гарантирует успешного овладения данным иностранным языком. В языковой среде мало просто быть, ее нужно использовать продуктивно. Прожив до-

вольно существенное количество времени в другой стране, где соответствующий иностранный язык является государственным, человек может так и остаться на бытовом уровне владения данным языком. Произойти это может в силу разных причин. Например, так и не сумев психологически преодолеть языковой барьер или осознанно сделав выбор в пользу родного языка, такие люди продолжают культивировать вокруг себя свою родную языковую среду, а местный иностранный язык задействовать от случая к случаю, как правило, при возникновении бытовых потребностей, т.е. взаимодействие с иностранным языком носит эпизодический характер. Примером такой ситуации могут служить, например, русские кварталы в иностранных государствах. Надо признать, однако, что подобные примеры все же стоит отнести к исключениям, чем закономерностям, в то время как корреляцию между пребыванием в среде естественного функционирования иностранного языка и повышением уровня владения этим языком вряд ли стоит подвергать опровержению.

При изучении иностранного языка вне естественной среды его распространения добиться эффекта погружения довольно сложно. В отличие от родного языка, иностранный язык является другой номинационной системой; его освоение и поддержание на необходимом уровне требует особых усилий, подходов и дисциплины, которые оказываются эффективными, по сути, за счет формирования привычки использовать иную (незнакомую и неродную) номинационную систему для решения разноплановых задач. Повысить эффективность данного процесса можно за счет искусственного моделирования иноязычной среды.

Применительно к образовательным учреждениям средовая организация учебной деятельности при обучении иностранным языкам позволяет выйти за пределы учебного занятия и смоделировать ситуации, приближенные к естественным, в которых иностранный язык не столько изучается ради самого себя, сколько используется

в качестве коммуникативного средства для достижения целей и решения соответствующих задач. Такая искусственно создаваемая языковая среда способна обеспечить эффект погружения и проявить свое положительное (усиливающее) воздействие на уровень владения иностранным языком по подобию своего прототипа – естественной языковой среды. Средовый подход, таким образом, как ожидается, обладает большой результативностью и мотивационным воздействием на обучающихся.

Вместе с тем теоретические аспекты средового подхода по большей части рассматриваются применительно к феномену образовательной среды, тогда как языковая среда рассматривается главным образом в ракурсе непосредственной имплементации ее элементов в реальных обстоятельствах. Заметим, однако, что о необходимости формирования (чаще развития) иноязычной среды в последние годы говорится практически в каждом российском вузе; само же понятие языковой среды часто представляется как что-то заведомо ясное и понятное, в то время как дефиниция данного термина требует уточнений. Познавательный запрос данной работы, таким образом, может быть сформулирован как поиск нового, более сфокусированного подхода к семантизации термина *языковая среда*, что в ситуации ее искусственного моделирования может выступать в качестве инструмента для оценки создаваемой среды. В частности, более точное понимание данного феномена позволит адекватно определить, действительно ли моделируемая среда представляет собой среду языковую; оценить эффективность уже разработанных и предпринятых мер; выявить направления для развития, а также более детально рассмотреть проблемную ситуацию в сфере обучения иностранным языкам и сформулировать предложения для ее урегулирования.

5.2. Методология исследования

В данной работе фокус внимания направлен на теоретическое осмысление понятия языковой среды в лингвистическом и лингводидактическом ракурсе. В соответствии с целью исследования или, как обозначено выше, его познавательным запросом выделяются следующие исследовательские задачи: провести дефиниционный анализ термина *языковая среда*, взяв за основу ряд ключевых дефиниций данного термина с позиции лингвистики и лингводидактики; выявить фундаментальные признаки языковой среды; определить ее дополнительные конституирующие компоненты; рассмотреть ключевые аспекты терминологических компонентов языковой среды – корневого (среда) и второстепенного (язык); сформулировать целостную дефиницию языковой среды, учитывающую ее основополагающие характеристики; определить перечень минимальных принципов моделирования языковой среды, вытекающих из предложенного ее понимания.

Для решения задач исследования применялись общенаучные методы логики (анализ, синтез, обобщение). Отметим, что обозначенные результаты более сфокусированной семантизации термина *языковая среда* применимы к ситуации, когда языковая среда моделируется искусственным образом. Предполагается, что набор сформулированных базовых принципов может служить неким ориентиром и задавать траекторию развития языковой (иноязычной) среды в учебных целях, а также лечь в основу разработки непротиворечивой модели иноязычной среды в масштабах образовательного учреждения в целом (отметим, что речь преимущественно идет о системе высшего образования, однако предлагаемые положения могут быть экстраполированы и на любые другие учебные заведения).

5.3. Дефиниционный анализ и его результаты

Исследуя феномен языковой среды, И.А. Орехова отмечает следующее: «На первых шагах ребенок осваивает язык на имитационном уровне, и основными источниками освоения языка являются его родители и ближайшие родственники. По мере взросления реципиента круг источников освоения языка расширяется: появляется школа, друзья, “авторитетные взрослые”, лингвокультурное окружение» (Орехова, 2019: 521). Другими словами, по мере взросления ребенок открывает вокруг себя все новые и новые элементы языковой среды, за счет взаимодействия с которыми происходит развитие его личности.

В словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило языковая среда определяется как «речь, которую воспринимает человек в естественных условиях: язык семьи, радио, телевидения, язык книг» (Жеребило, 2016: 594). Такую лингвистическую направленность прослеживаем в некоторых других дефинициях: И.П. Бондаренко под языковой средой подразумевает множественные формы воплощения языка, подразумевая при этом разноплановые устные и письменные речевые произведения, в которых материально воплощаются элементы языковой системы (звуковые, лексические, грамматические) (Бондаренко, 1987); Е.М. Маркова и Е.А. Байчук обозначают, что языковая среда есть «не только звучащая речь (речь окружающих людей, объявления в транспорте, в аэропортах, рекламы на радио, телевидении), это и видеoinформация: вывески, названия городских объектов, реклама на улице, в транспорте, в интернете» (Маркова, Байчук, 2022: 36). Иными словами, лингвистическое понимание языковой среды ставит во главу угла языковой компонент термина и характеризует ее как информационное поле, которое в разных формах и разных форматах окружает человека.

Помимо языкового компонента, обнаруживается пространственный или территориальный компонент, а также компонент культурный: языковая среда описывается как «исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на определенной территории» (Ушаков, 2014). Такое понимание языковой среды делает ее физически ограниченной в пространстве и отражающей в рамках этого пространства специфику культуры и менталитета носителей данного языка. Как замечает Г.В. Вариченко, языковая среда интегрирует информацию различного порядка – социального, культурного, этнического (Вариченко, 2011); это «естественный, исторически конкретный лингвокультурный социум, представляющий собой сферу функционирования языка во всех его формах и разнообразии стилей и средств выражения» (Орехова, 2018: 1644); это «лингвокультурная данность», обладающая определенными характеристиками, среди которых «естественный достоверный видеоряд», «естественный достоверный аудиоряд», «ситуативный ряд», «фоновый ряд» и «обучающая стихия языка» (Федоренко, 1984: 8). В последнем понимании языковой среды также отражена ее образовательная составляющая, когда через взаимодействие с ней человек, помимо языковой системы, познает самые разные аспекты окружающего мира.

Активное взаимодействие субъекта с языковой средой указывает на еще один компонент – деятельностный: языковая среда определяется Е.А. Ракитиной как некое информационное окружение и внешние условия, в которых индивид осуществляет различные виды деятельности (Ракитина, 1999). В более широком смысле языковая среда описывается через знаниевый компонент и предстает в качестве совокупности знаний, которые индивид накапливает по мере интеракции с миром (Pascual-Leone, 1996), что также указывает на деятельностную составляющую. Последняя, по сути, предполагается и во всех приведенных выше дефинициях, однако в явном виде в них не вербализована.

В зарубежной (англоязычной) практике термин языковой среды – *language milieu* или также *language environment* – рассматривается преимущественно в контексте языкового окружения ребенка (особенно в превербальном и раннем вербальном периоде) как фактора, определяющего его социализацию и качество развития его речевых навыков. Рассматриваются вопросы влияния на языковые способности ребенка не только генетических факторов, но и факторов окружающей среды (Hansen, Broekhuizen, 2021; Walker et al., 2020; Hoff-Ginsberg, 1998; McDuffie, 2013); необходимости разработки системы критериев оценивания качества языкового окружения внутри и за пределами домашнего пространства (Finders и др., 2023) и пр. Не случайно довольно широко употребляется сочетание «*language-rich environment*», так как качество воспринимаемой речи определяет развивающий потенциал языковой среды.

Вопросы языковой среды также освещаются в контексте билингвизма (Hammer et al., 2014; Halle et al., 2012; Garcia-Sierra et al., 2011; Wagley et al., 2022; Kelly, 2015; Worthington, 2011; Summers, 2021), что в том числе в значительной степени объясняется миграционной ситуацией в США и Европе. Дети-билингвы оказываются погруженными в двуязычное пространство, в котором естественными условиями функционирования обладает язык принимающей стороны. То есть все еще продолжая осваивать родной язык внутри домашней (семейной) микросреды, за ее пределами такие дети повсеместно и полноценно оказываются внутри иной языковой системы. Появляются термины «*language immersion*», «*immersion education*» (Swain, Lapkin, 2005; Steele et al., 2017; Lenker, Rhodes, 2007; Dalton-Puffer, 2018; Lyster, Genesee, 2019; Collier, Thomas, 2004), что в буквальном смысле означает погружение в язык, обучение через погружение и рассматривается в качестве метода обучения иностранному языку, в том числе в контексте иностранных обучающихся (студентов и взрослых). Адаптируясь к новой среде, они научаются использовать новую (иноязычную) номинационную систему, выходя тем

самым за пределы собственного (привычного) коммуникативного пространства. Фокус внимания, таким образом, смещается на лингводидактическое осмысление феномена языковой среды.

Элементы такого понимания находим в определениях как зарубежных, так и отечественных авторов: совокупность всего, что *обучающийся* воспринимает аудиально и визуально на иностранном языке во всей множественности контекстов (Dulay et al., 1982); «совокупность информации на языке страны, в которой *находится* или *обучается* данному языку *иностранец*» (Журавлева, 1981: 20) и пр.

В отечественной теории и практике языковая среда фактически описывается преимущественно именно в лингводидактическом контексте. Рассматриваются вопросы эффективного обучения русскому языку иностранных студентов, обучающихся в российских вузах на русскоязычных программах; вопросы создания благоприятных образовательных условий с точки зрения психоэмоционального и социокультурного воздействия и пр. Однако основной фокус внимания в настоящее время направлен на поиск эффективных методов и подходов к обучению иностранному языку вне его естественного функционирования, одним из которых является искусственное моделирование иноязычной среды.

Само по себе непосредственное влияние среды, в которой формируется и развивается личность, является естественным педагогическим процессом. Как отмечает Т.А. Парфентьева, «факторы среды в совокупности с конкретными историческими социокультурными условиями воспитания имеют принципиальное значение для развития индивида, особенно важна роль ближайшего социального окружения (семьи, воспитательно-образовательных, культурных и других учреждений)» (Парфентьева, 2013: 33–34). Поэтому педагогика рассматривает среду как одно из важных условий всестороннего развития ребенка, а средовой подход получил широкое освещение в исследовании вопросов психолого-педагогического проектирования воспитания и обучения.

Согласно Ю.С. Мануйлову, в образовании средовой подход в целом и в целом представляет собой теорию «осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития учащегося» (Мануйлов, 2002: 58), т.е. среда и возможности этой среды предстают в качестве средства педагогического воздействия. Неудивительно, что средовой подход находит свое отражение и в области обучения иностранным языкам. Учитывая то, что именно в языковой среде «происходит социализация человека, его овладение языком как средством общения в целях социального взаимодействия в обществе, выраженное в условиях элементов и структуры языка, языковых норм общества, стереотипов вербального поведения» (Хамраева, Гусев, 2020: 106), организация такой среды и ее приближение к среде аутентичной может стать катализатором процесса изучения иностранного языка. Не случайно в одном из своих трудов Ю.В. Кобенко отмечает, что «применительно к теории и методике преподавания иностранных языков... данный подход... должен выступать фундаментом для моделирования любых процессов обучения» (Кобенко, 2017: 84).

В научных трудах по теме находим ряд более узких в лингводидактическом плане определений искусственной языковой среды: «один из основных компонентов обучения, являющийся одновременно и стимулом, и катализатором изучения... языка» (Бурина, 2015: 60); среда, которая «создается с помощью различных средств обучения... с целью воссоздания естественной языковой среды» (Маркова, Байчук, 2022: 33–34); среда, «созданная с помощью педагогических условий, способствующая формированию у обучающихся знаний, умений и навыков в области конкретного языка» (Ермекбаева, 2020: 145); «структура», состоящая из таких ключевых компонентов, как «обучающие условия, обучающая атмосфера, обучающий контроль, обучающее окружение, адекватная констатация знаний, реализация механизма нормативной компарации» (Оре-

хова, 2004: 14); некая методическая система, целенаправленно создаваемая в учебных целях и позволяющая сформировать у индивида вторичную языковую личность (Орехова, 2003), и пр. Как видно, в такой среде ярко выражен обучающий компонент, однако он носит не стихийный, а направленный и системный характер – через создаваемые педагогические условия и применяемые педагогические средства.

Важно также отметить, что еще несколько лет назад искусственная языковая среда считалась по большому счету средой учебного занятия, являясь продуктом деятельности преподавателя; позже она стала расширяться за пределы этого пространства и дополнительно представлять, например, в виде разговорных клубов для любителей изучать иностранные языки; в современном же мире возможности моделирования языковой среды несравненно более многообразны, они в определенной степени преодолевают границы физического. Появляется понятие «мультимедийной языковой среды», которое, например, Н.Е. Меркиш определяет как «созданное в учебных целях при помощи средств мультимедиа культурно-языковое коммуникативное пространство, в котором реализуется восприятие иноязычной речи и транслируемой ею культуры» (Меркиш, 2015). Более того, мультимедийные возможности позволяют сегодня использовать целый ряд преимуществ нахождения в естественной среде, не выезжая при этом за пределы собственной страны.

Будет справедливым сказать, что попытка моделирования естественной языковой среды является попыткой разрешить проблемную ситуацию, суть которой заключается в противоречии между необходимостью обучающимся иметь достаточные навыки в области иностранного языка и теми условиями, которые созданы в вузе для их приобретения и развития (Похолков, Горянова, 2022: 125). В данном контексте возникает потребность осмысления того, какие признаки являются фундаментальными для понимания языковой

среды; что подразумевает языковая среда при ее искусственном моделировании в учебных целях, вне естественных условий функционирования соответствующего иностранного языка; какие принципы определяют процесс моделирования такой среды. Имеющиеся дефиниции, несомненно, отражают общий вектор понимания, но по-прежнему остаются довольно расплывчатыми, в то время как более сфокусированная семантизация, можно предположить, позволит предпринимать более направленные действия по созданию такой среды и ее практическому применению для получения нужных результатов.

Проанализированные дефиниции языковой среды (как в лингвистическом, так и в лингводидактическом плане) могут быть ранжированы от более общих до более конкретных подходов. Взятые вместе, они позволяют выделить ее фундаментальные признаки, которые сводятся к следующему перечню: единое коммуникативное пространство; информационное окружение; взаимодействие с субъектом; активное участие субъекта в функционировании языковой среды; непрерывное функционирование языковой среды; полнота охвата участников; развивающее/обучающее воздействие языковой среды на субъект. Каждый из этих признаков либо напрямую или косвенным образом выражен во всех дефинициях, либо выражен в одних и не выражен в других.

Отдельного комментария требует признак «единое коммуникативное пространство»: он напрямую вычленяется из массива дефиниций, но при этом все же важно отметить, что среда как таковая не обладает какими-либо физическими рамками. Коммуникативное пространство есть коммуникативная среда, в которой язык распространяется через разные каналы социальных связей, поэтому такое пространство является условным и не имеющим четко фиксированных территориальных очертаний.

Обозначенные признаки обеспечивают социализацию человека и его приращение к определенной языковой среде. Их вниматель-

ный анализ обнаруживает два ключевых компонента среды – *условия* и *мероприятия*. Данные компоненты обобщают выявленные базовые признаки, при этом как сами компоненты, так и входящие в них признаки среды находятся в непосредственной взаимосвязи и взаимозависимости друг от друга (табл. 5.1).

Таблица 5.1

**Распределение базовых признаков языковой среды
по ее обобщающим компонентам**

Условия	Мероприятия
Единое коммуникативное пространство	Взаимодействие с субъектом
Информационное окружение	Активное участие субъекта в функционировании языковой среды
Полнота охвата участников	Непрерывное функционирование языковой среды Развивающее/обучающее воздействие языковой среды на субъект

Языковая среда в ее естественном состоянии характеризуется бесчисленным множеством *условий*, в которых разворачивается деятельность человека, использующего язык самым разным образом. Эти условия интегрированы в окружающее пространство, тем самым создавая коммуникативную среду. Даже «улицы современных городов – говорящие: мы слышим обрывки фраз, видим рекламу, вывески, названия» (Маркова, Байчук, 2022: 33). В ситуации же искусственного моделирования условия для применения языка необходимо целенаправленно создавать, культивировать и актуализировать. Множественность таких условий порождает множественность контекстов для взаимодействия человека со средой. В этой связи будет верным определять среду (в ее лингвистической трактовке),

вслед за Ю.В. Кобенко, как «совокупность разновесных, разнопорядковых, разновеликих условий существования, развития и деятельности говорящих индивидов и коллективов» (Кобенко, 2017: 81).

Для приближения создаваемой языковой (иноязычной) среды к ее естественной «жизнедеятельности» необходимо подкреплять ее разноплановыми *мероприятиями*. В естественной среде мероприятия, как и условия, интегрированы в жизнь. Какие-то из них являются частью каждодневной рутины, какие-то организуются спонтанно, какие-то тщательно продумываются и планируются. Чем шире спектр возможностей для взаимодействия индивида со средой – явлениями, процессами, событиями и другими индивидами внутри этих событий и процессов, тем шире спектр возможностей для использования языка. Здесь важно отметить основополагающие положения о среде и языке как корневом и соответственно второстепенном компонентах рассматриваемого термина. По мнению Ю.В. Кобенко, язык сам по себе является «без остатка средовым продуктом» (Кобенко, 2017: 13). Более того, он является «важнейшим ингредиентом среды обитания человека»; он «распространяется и используется в среде для различных целей», а само существование человека без языка неполноценно (Кобенко, 2017: 63–64). Будучи средовым продуктом, как замечает ученый, язык человека «представляет собой индивидуальный прожиточный минимум функциональных средств средового происхождения» (Кобенко, 2017: 17), соответственно у разных пользователей определенного языка данный минимум будет отличаться.

Исходя из понимания языка как средового продукта, можно заключить, что по мере развития среды будет развиваться и язык. Любое изменение, которое происходит в языке, «социально детерминировано» (Кобенко, 2017: 191). Происходит это за счет того, что среда аккумулирует в себе весь социальный опыт человека, все соответствующие преобразования и изменения, имеющие место быть

в результате человеческого познания и развития. По мере накопления человеком опыта среда усложняется, «в нее добавляются новые ингредиенты и условия функционирования», поэтому среду можно условно назвать «слоеным пирогом» или «коктейлем» (Кобенко, 2017: 94), которые с каждым новым слоем или новым ингредиентом становятся все более и более разнообразными, в том числе отличными от других «пирогов» и «коктейлей».

Таким ингредиентом для среды является и язык, при этом он одновременно и результат ее преобразования, и ее неотъемлемая часть. Более того, язык и среда оказываются взаимосвязаны настолько, что среда без языка, как обозначалось выше, является неполноценной, а язык вне среды – бесполезным и бессмысленным. В этой взаимосвязи человек является тем, кто порождает опыт через деятельность, преобразует среду, пользуется ею и получает новый опыт, пользуется языком как средством передачи накопленного им же в этой среде опыта и в то же время через язык оказывается «приращен» к этой среде, становясь ее полноценным членом и пользователем языка. Сам человек, таким образом, выступает в качестве инструмента развития языка – в своей деятельности, «сами того не осознавая, не думая о нем, говоря и слушая, читая и пользуясь языком письменно, просто употребляя его в общении, носители языка произвольно, независимо от своей воли тормозят или ускоряют естественное, бесконечное его саморазвитие» (Маркова, Байчук, 2022: 33). Язык же стал «ключевым средовым средством... достижения важнейших общественных благ: образования, работы, карьеры, здоровья, социальных услуг, отдыха, путешествия и пр.» (Кобенко, 2017: 155).

Множественность коммуникативных контекстов расширяет возможности для социализации человека. Взаимодействие с другими субъектами внутри среды еще в раннем возрасте обеспечивает «получение вербального опыта», «прирост познавательных и коммуни-

кативных умений» (Хамраева, Гусев, 2020: 107). Иначе говоря, ребенок постепенно накапливает знания о языке, которые «складываются впоследствии камешек за камешком в целостную мозаику системы языка, постоянно синхронизируемую посредством живого общения» (Кобенко, 2017: 45).

Аналогичные процессы, по сути, происходят и с иностранцем, которому, попав в естественную иноязычную среду, приходится постоянно решать разноплановые задачи, реализовывать свои потребности, достигать различные цели, для чего необходимо понимать обращенную к нему речь и уметь не только реагировать на нее соразмерно ситуации общения, но и самому ее инициировать. Возникает тот самый эффект погружения, который при условии его регулярности «позволяет сократить временные и интеллектуальные затраты на изучение иностранного языка, за счет непроизвольного запоминания... “впитывать” язык» (Меркиш, 2015). Благодаря такому погружению происходит фактически выход из зоны комфорта и постепенно исчезает тот самый барьер, который в разной степени испытывают абсолютно все при продуцировании речевых произведений в процессе общения. Недостаток же или отсутствие систематического практического взаимодействия с иностранным языком ведет к тому, что у значительного большинства изучающих его так и не получается сломать эту преграду.

Таким образом, интеракция со средой побуждает, помогает, развивает и научает вступать в коммуникацию, не испытывая при этом явные зажимы психологического характера. Возможности среды, как отмечает Ю.С. Мануйлов, есть «событийные возможности, позволяющие что-либо иметь и уметь... возможности среды позволяют... *быть!*» (Мануйлов, 2002: 89). Именно поэтому при искусственном моделировании языковой среды в масштабах университетской среды мероприятия, помимо привычных активностей учебного характера, активизируют деятельностный аспект изучения

иностранный язык; их наличие представляется критически значимым.

Помимо условий и мероприятий, следует выделить дополнительный фундаментальный компонент языковой среды – «говорение на изучаемом языке может быть несовершенным, но оно должно быть *беззатруднительным*» (Похолков, Горянова, 2022: 130). Поясним данное положение. Говорить на языке означает обладать и демонстрировать знания, умения и навыки использовать этот язык для решения задач разной степени сложности посредством коммуникации. Как обозначалось ранее, чем шире сеть социальных контактов индивида, тем, вероятнее всего, разнообразнее его язык и тем успешнее он реализует свои речевые намерения. В ситуации изучения иностранного языка данная успешность определяется уровнем владения изучаемым языком. Зачастую, однако, в зарубежных странах местные жители демонстрируют мгновенную готовность принять участие в коммуникативном акте на иностранном языке (чаще английском как приоритетном языке международного общения), когда такая потребность возникает. Наблюдается это, например, в странах, где довольно развитой является сфера туризма. В этом случае естественная языковая среда содержит в себе элементы иноязычной (опять же, как правило, англоязычной) среды, т.е. в определенной степени обеспечивает условия и мероприятия для использования данного иностранного языка. Находясь в них и взаимодействуя с ними, жители (пусть не все и не повсеместно) могут использовать иностранный язык довольно продуктивно. При этом, однако, их речь не является исключительно «правильной»; напротив, она характеризуется явным акцентом и может содержать значительные фонетические и грамматические ошибки.

Данный факт позволяет утверждать, что высокий уровень владения иностранным языком не является исключительным условием достижения коммуникативной интенции. Отсутствие абсолютной

корректности в части лексико-грамматических норм и прочие недостатки языкового характера компенсируются готовностью говорящего вступать в коммуникативный акт (в том числе с «носителем» иностранного языка) без препятствующих эмоциональных и психологических барьеров, вызванных незнанием необходимых слов или конструкций. Коммуникация в целом состоится, коммуникативная цель будет достигнута (пусть, возможно, и с разной полнотой). Следует отметить, что данное утверждение, безусловно, не означает, что если имеющийся уровень владения иностранным языком является для индивида условно достаточным, то двигаться в направлении саморазвития и совершенствовать свои речевые навыки не нужно. Имеется в виду иное – принять допущение, что способность индивидов коммуницировать на неродном языке без существенных затруднений позволяет среде функционировать и развиваться, а развивающаяся среда, в свою очередь, оказывает стимулирующее воздействие на коммуникативные навыки этих индивидов.

5.4. Определение-допущение

Обозначенные выше признаки языковой среды совместно с целевыми установками и допущениями позволяют семантизировать термин *языковая среда* следующим образом: *языковая среда – это комплекс условий и мероприятий, обеспечивающих непрерывное функционирование единого коммуникативного пространства, в котором все его участники способны без затруднений использовать соответствующий язык для реализации различных видов речевой деятельности и решения коммуникативных задач.* Такое определение-допущение дает более полное понимание феномена языковой среды при ее искусственном моделировании, что значительным образом повышает ее потенциал в качестве инструмента обучения иностранным языкам.

Безусловно, искусственное создание языковой среды не является панацеей и не может гарантировать повсеместный успех в овладении иностранным языком. Как уже отмечалось, даже в естественных условиях эффект от погружения в среду (точнее сказать, сила этого эффекта) напрямую зависит от степени вовлеченности индивида в имеющиеся в этой среде условия и мероприятия. Вне естественного распространения языка немаловажную роль играет фактор внутренней мотивации и осознанного подхода к деятельности на изучаемом языке – за неимением внутренних мотивов (или при их недостаточности) человек окажется не готов прикладывать усилия для совершенствования своих навыков в области иностранного языка.

Среды и языки «существуют в диалектической множественности и подразделяются на более мелкие в соответствии с их коммуникативным радиусом, например, «язык семьи», «язык ближнего окружения», «язык населенного пункта» и т.д.» (Кобенко, 2017: 82). Исходя из этого, можно говорить о том, что каждая среда состоит из множества микросред. Наша страна является многонациональной и вследствие этого многоязычной, что также позволяет говорить о наличии в ней множества микросред. При этом население России можно в целом охарактеризовать как «неиностранноговорящее». Для пояснения возьмем первоначально английский язык. Он давно (и по-прежнему) признан в силу разных факторов престижным с точки зрения доли его участия в мировой коммуникации. В России он годами изучается сначала со школьной скамьи и далее в университете. Однако вероятность того, что среднестатистический житель того или иного региона сможет без затруднений объяснить, как найти ближайший супермаркет, не так уж и велика. Доля же людей по всему миру, владеющих английским языком и способных использовать его в коммуникативных целях, уже на протяжении долгого времени превышает долю людей, для кого он является родным.

Какую картину можно сегодня наблюдать в вузах при изучении иностранного языка? За пределами учебных ситуаций обучающиеся не находят естественных возможностей для использования изучаемого языка; получить разговорную практику на нем оказывается сложно и даже невозможно, а особенностью иноязычного знания является, как справедливо отмечают О.В. Флеров и Е.А. Алямкина, «быстрый уход в пассив при отсутствии активного использования» (Флеров, Алямкина, 2018: 148). Не видя ценности приобретаемых знаний и умений, в большинстве случаев студенты теряют всякий интерес к процессу изучения. Данная ситуация относится прежде всего к нелингвистическим профилям, когда обучающиеся в целом воспринимают дисциплину по иностранному языку как значимую и потенциально нужную для будущей профессии, но по факту довольно далекую от их повседневной необходимости. Есть, безусловно, и другие факторы. Например, загруженность студентов профильными курсами, непродолжительность преподавания предмета по иностранному языку, неэффективность применяемых технологий обучения, обесценивание высшего образования и пр. Все эти факторы сопряжены друг с другом и оказывают негативное воздействие на уровень мотивации обучающихся. Тем не менее отсутствие естественной среды для применения иностранного языка для многих ведет к его ненужности.

Можно предположить, что данное положение дел ведет к противоречию, ведь сегодняшний мир – это век интернета и информационных технологий, которые представляют собой ценнейший ресурс для изучения и применения иностранных языков, особенно английского. Всемирная паутина открывает доступ к бесчисленному множеству аутентичных аудио- и видеоматериалов, способных удовлетворить самые разные интересы и потребности, а также дает возможность практиковать говорение на иностранном языке с людьми из разных стран, не только не выезжая за пределы своей

страны, но и не выходя из дома. Такие возможности активно используют те, кому в силу профессиональной деятельности необходимо постоянно поддерживать/повышать свой уровень владения иностранным языком или кому иностранный язык просто интересен сам по себе. То, что, по сути, происходит в данном случае, есть систематическое погружение самого себя в изучаемый язык, использование его вне среды его естественного распространения, т.е. самостоятельное искусственное моделирование иноязычной среды. В этой связи абсолютно справедливым видится утверждение, что «изучение иностранного языка сегодня – это уже не обучение в отрыве от языковой среды, но обучение в условиях, успешно ее моделирующих» (Меркиш, 2015). В обычных же ситуациях с изучением иностранного языка на нелингвистических профилях можно наблюдать, что студенты недостаточно мотивированы или не мотивированы вовсе для поиска подобных возможностей применять иностранный язык за пределами вуза. В результате этого, как замечают Е.В. Поздеева и С.А. Стринюк, «отсутствие языкового окружения, как и отсутствие желания искусственно его моделировать, значительно сужают границы сферы деятельности студентов, снижают их коммуникативные потребности, заставляют воспринимать навыки в различных видах деятельности как не связанные между собой и ведут к неумению использовать их в реальной ситуации общения» (Поздеева, Стринюк, 2013: 157). Средовый подход, таким образом, обладает высоким потенциалом применительно к обучению иностранным языкам как с точки зрения научения пользоваться иностранным языком, так и с точки зрения повышения уровня мотивации обучающихся к применению данного языка, для чего важно наверняка понимать, что есть языковая среда при ее моделировании.

Возвращаясь к предложенному ранее определению-допущению, отметим, что траектория искусственного моделирования языковой

среды задается ее базовыми принципами: «системность, непрерывность, диверсификация и результативность» (Похолков, Горянова, 2022: 132). Поясним данный перечень.

Принцип *системности* реализуется путем интеграции на четырех ключевых уровнях, отражающих комплексный подход к процессу моделирования иноязычной среды – управление; содержание образования и мероприятий; применяемые технологии; люди, непосредственно задействованные в данном процессе. Интеграция на обозначенных уровнях обеспечит проявление «эмерджентного свойства языковой среды – социализации личности» (Похолков, Горянова, 2022: 131).

Принцип *непрерывности* реализуется за счет перманентной организации многообразных условий и мероприятий, позволяющих развивать иноязычную среду. Данный принцип обусловлен фактом того, что в случае с естественной языковой средой человек в ней живет, а значит, находится в постоянном разноплановом и разноформатном взаимодействии с ней. Достижение такого эффекта при проецировании иноязычной среды в среде моноязычного вуза нереалистично, поэтому минимальным требованием к реализации данного принципа будет целенаправленное создание контекстов для многократного соприкосновения и использования иностранного языка. Такая среда будет, несомненно, уступать «в интенсивности влиянию среды естественной, однако процессы, протекающие при длительном нахождении в какой-либо лингвокультурной общности, в определенной мере характерны и для “учебного погружения”» (Меркиш, 2015), а моделирование иноязычной среды в образовательной организации (будь то в масштабах вуза или института/факультета), по сути, является расширением сфер и продолжительности этого учебного погружения.

Принцип *диверсификации* реализуется путем создания множественных траекторий развития иноязычной среды – диверсификация мероприятий, методов и технологий, инфраструктуры, участников (преподавателей, спикеров, партнеров, приглашенных гостей). Множественность траекторий позволяет удовлетворить разнородные потребности и способности целевой аудитории. Диверсификация, иначе говоря, призвана обеспечить многообразие языкового окружения и речевых ситуаций, за счет чего будет обеспечиваться многообразие воспринимаемой информации и приобретаемого вербального опыта.

Принцип *результативности* реализуется через диагностические и оптимизационные мероприятия, направленные на своевременную корректировку действий по созданию языковой среды. При этом мониторинг должен носить постоянный характер, а корректировка конкретных мер и решений – учитывать цель моделирования среды и потребности целевой аудитории.

Обозначенные принципы следует рассматривать как базовые – минимально необходимые для учета при моделировании иноязычной среды в условиях среды университета. При этом данный набор принципов может быть расширен при необходимости и тем самым адаптирован под каждый конкретный случай.

Таким образом, завершая данную главу, обобщим основные ее положения:

1. Среда увеличивается и усложняется по мере накопления человеком социального опыта. Все изменения, происходящие со средой, находят свое отражение в языке. Он является производением среды и обеспечивает связь между ее обитателями. Отношения между языком и средой таковы, что без языка среда неполноценна, а язык без среды бессмыслен. Языковая среда делает человека человеком с точки зрения социализации и идентификации его как личности, что обеспечивается за счет деятельностного взаимодействия человека со средой.

2. Вне естественного распространения языка решение проблемы научения пользоваться данным (иностраннным) языком и расширения сфер его функционирования ложится на образовательные учреждения. Несмотря на то, что искусственно смоделированная языковая среда уступает по силе воздействия естественной языковой среде, она в определенной мере обладает ее характеристиками, что делает ее ценным инструментом с точки зрения обучения иностраннным языкам.

3. Фундамент моделирования языковой среды составляет множественность условий и мероприятий, используя преимущества которых, индивид постепенно научается реализовывать речевые намерения на иностранном языке без существенных затруднений. Такая среда обладает в том числе мотивационным воздействием на ее участников и создает фундамент для последующего самостоятельного поддержания и/или повышения уровня владения данным языком. Минимальный набор принципов искусственного моделирования языковой среды предполагает интеграцию на всех уровнях деятельности университета – от языковой политики и управленческих решений до конкретных сотрудников, вовлеченных в реализацию конкретных мероприятий. Предложенное понимание языковой среды совместно с ее базовыми принципами позволит создать непротиворечивую модель иноязычной среды в вузе и разработать комплекс мероприятий по реализации данной модели.

Список литературы

Бондаренко И.П. Роль языковой среды при овладении русским языком (лексический аспект) : дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1987. 170 с.

Бурина Е.В. Концепция искусственной языковой среды обучения второму иностранному языку (на примере французского языка) // Русистика. 2015. № 3. С. 59–65.

Вариченко Г.В. Лингводидактические особенности языковой среды в Беларуси // Актуальные проблемы содержания и технологии обновления довузовского образования : сб. ст. Вып. 2 / редкол.: В.М. Молофеев (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2011. С. 38–42.

Ермекбаева Г.Г. Языковая среда как психологический фактор обучения неродному языку // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 143–147.

Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий. 6-е изд., испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2016. 610 с.

Журавлева Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку : дис. ... канд. пед. наук. Харьков, 1981. 223 с.

Кобенко Ю.В. Язык и среда. Опыт систематизации данных междисциплинарных исследований. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2017. 214 с.

Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М. ; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.

Маркова Е.М., Байчук Е.А. Языковая среда и ее роль в обучении РКИ // Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой среды : сб. ст. научно-практического семинара с междунар. участием. М. : Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2022. С. 33–37.

Меркиш Н.Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. С. 9–16. URL: https://mgimo.ru/files2/2015_09/up55/file_9b0fa1ccf5a73be7335a4bf794cafd46.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com (дата обращения: 05.05.2024).

Орехова И.А. Виртуальная языковая среда, реальная языковая среда и языковая личность // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: XX Кирилло-Мефодиевские чтения : материалы международной научно-практической конференции (Москва, 22–24 мая 2019 г.). М., 2019. С. 521–524.

Орехова И.А. Роль языковой среды в формировании вторичной языковой личности // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2018. № 6. С. 1643–1646.

Орехова И.А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 48 с.

Орехова И.А. Языковая среда. Попытка типологии // *Материалы X Конгресса МАПРЯЛ*. Т. 1: Национально-культурная специфика речевого поведения и проблемы обучения русскому языку как иностранному. СПб., 2003.

Парфентьева Т.А. Среда развития ребенка как педагогическая категория // *Ярославский педагогический вестник*. 2013. Т. 2, № 2. С. 32–36.

Поздеева Е.В., Стринюк С.А. Создание англоязычной среды при обучении английскому языку: проблемы и пути их решения // *Математика программных систем : межвуз. сб. науч. тр.* 2013. Вып. 10. С. 156–162.

Похолков Ю.П., Горянова Л.Н. Языковая среда: от понятия к принципам создания // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31, № 7. С. 123–136. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-123-136

Ракитина Е.А. Информационные поля в учебной деятельности // *Информатика и образование*. 1999. № 5. С. 19–25.

Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М. : Аделант, 2014. 800 с. URL: <https://profspo.ru/books/44160> (дата обращения: 10.04.2024).

Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. М. : Просвещение, 1984. 159 с.

Флеров О.В., Алямкина Е.А. Вторичная языковая личность и её развитие в учебном процессе // *Психология и психотехника*. 2018. № 3. С. 138–153. doi: 10.7256/2454-0722.2018.3.27070

Хамраева Е.А., Гусев А.В. Лингводидактические условия создания речевой среды в семье и школе как способ сохранения родного языка // *МИРС*. 2020. № 4. С. 105–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-usloviya-sozdaniya-rechevoy-sredy-v-semie-i-shkole-kak-sposob-sohraneniya-rodnogo-yazyka> (дата обращения: 26.03.2024).

Collier V.P., Thomas W.P. The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All // *NABE Journal of Research and Practice*. 2004. Vol. 2, No. 1.

P. 1–20. URL: https://www.berkeleyschools.net/wp-content/uploads/2011/10/TWI-Astounding_Effectiveness_Dual_Language_Ed.pdf?864d7e (дата обращения: 10.03.2024).

Dalton-Puffer C. Postscriptum: research pathways in CLIL/Immersion instructional practices and teacher development // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. Vol. 21, No. 3. P. 384–387. doi: 10.1080/13670050.2017.1384448

Dulay H., Burt M., Krashen S. *Language Two*. New York : Oxford University Press, 1982. 315 p.

Finders J., Wilson E., Duncan R. Early childhood education language environments: considerations for research and practice // *Front Psychol*. 2023. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1202819

Garcia-Sierra A., Rivera-Gaxiola M., Percaccio C.R., Conboy B.T., Romo H., Klarman L., Ortiz S., Kuhl P.K. Bilingual language learning: An ERP study relating early brain responses to speech, language input, and later word production // *Journal of Phonetics*. 2011. Vol. 39, Is. 4. P. 546–557. doi: 10.1016/j.wocn.2011.07.002

Halle T., Hair E., Wandner L., McNamara M., Chien N. Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners // *Early Childhood Research Quarterly*. 2012. Vol. 27, Is. 1. P. 1–20. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.07.004

Hammer C.S., Hoff E., Uchikoshi Yu., Gillanders C., Castro D.C., Sandilos L.E. The language and literacy development of young dual language learners: A critical review // *Early Childhood Research Quarterly*. 2014. Vol. 29, Is. 4. P. 715–733. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.05.008

Hansen J.E., Broekhuizen M.L. Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2021. No. 65 (2). P. 302–317. doi: 10.1080/00313831.2019.1705894

Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development // *Appl. Psycholinguist*. 1998. No. 19 (4). P. 603–629. doi: 10.1017/S0142716400010389

Kelly L. Language Environment of Dual Language Learners and the Use of Language Support Practices // *New Waves Educational Research & Development*. Vol. 18, No. 2. P. 1–15. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211416.pdf> (дата обращения: 05.05.2024).

Lenker A., Rhodes N. Foreign language immersion programs: Features and trends over thirty-five years // *The Bridge*. ACIE Newsletter. 2007. URL: <https://carla.umn.edu/immersion/acie/vol10/BridgeFeb07.pdf> (дата обращения: 15.04.2024).

Lyster R., Genesee F. Immersion Education // *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2019. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0525.pub2

McDuffie A. Milieu Teaching // *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* / F.R. Volkmar. New York, NY : Springer, 2013. P. 1857–1860. doi: 10.1007/978-1-4419-1698-3_1679.

Pascual-Leone J. Vygotsky, Piaget and the problems of Plato // *Swiss Journal of Psychology*. 1996. Vol. 55, No. 2. P. 84–92.

Steele J.L., Slater R.O., Zamarro G., Miller T., Li J., Burkhauser S., Bacon M. Effects of dual-language immersion programs on student achievement: Evidence from lottery data // *American Educational Research Journal*. 2017. Vol. 54, No. 1. P. 282–306. doi: 10.3102/0002831216634463

Summers J. Teaching Young Dual Language Learners: A Critical Review of the Strengths and Limitations Presented in Alanís and Colleagues' 2021 Book, *The Essentials: Supporting Dual Language Learners in Diverse Environments in Preschool & Kindergarten* // *Journal of English Learner Education*. 2021. No. 1 (13). URL: <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol13/iss1/7/> (дата обращения: 05.05.2024).

Swain M., Lapkin S. The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development // *International Journal of Applied Linguistics*. 2005. Vol. 15, No. 2. P. 169–186. doi: 10.1111/j.1473-4192.2005.00086.x

Wagley N., Marks R.A., Bedore L.M., Kovelman I. Contributions of bilingual home environment and language proficiency on children's Spanish-English reading outcomes // *Child Development*. Vol. 93 (4). P. 881–899. doi: 10.1111/cdev.13748

Walker D., Sepulveda S.J., Hoff E., Rowe M.L., Schwartz I.S., Dale P.S., Peterson C.A., Diamond K., Goldin-Meadow S., Levine S.C., Wasik B.H.,

Horm D.M., Bigelow K.M. Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature // Early Childhood Research Quarterly. 2020. Vol. 50, Part 1. P. 68–85. doi: 10.1016/j.ecresq.2019.02.010

Worthington E. The effectiveness of milieu language strategies on the English language growth of Head Start children learning English as a second language. 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/254611273_The_effectiveness_of_milieu_language_strategies_on_the_English_language_growth_of_Head_Start_children_learning_English_as_a_second_language (дата обращения: 05.05.2024).

Глава 6. Вариативность ценностных и семантических смыслов в эднорнативной языковой системе австралийского варианта английского языка

6.1. Современное состояние вопроса

Австралия, пройдя путь развития от переселенческой колонии Великобритании до независимого государства, выступает ярким примером формирования и трансляции социокультурных ценностей, существующих на общенациональном уровне, объединяющих представителей различных культур и языковых сообществ и направленных на поддержание, укрепление и передачу национальной идентичности. Синергетический эффект мультикультурного и межкультурного взаимодействия в ходе исторического развития австралийской нации манифестируется ключевыми ценностями австралийской культуры, которые обеспечивают общественную стабильность, формируют и закрепляют ключевые культурные ценности, являющиеся факторами самоопределения австралийцев.

Английский – яркий пример плюрицентричных языков. Немецкий исследователь Г. Кляйн внес вклад в теорию плюрицентричности, справедливо полагая, что языковые нормы или стандартные варианты воспринимаются носителями языка как самостоятельные и могут варьироваться «в зависимости от истории и культуры каждого культурного и языкового сообщества, удаленного от территории языка-эталона» (Гришаева, Добряева, 2022: 25).

Достигнув берегов Австралии и осваивая новые земли, британские колонисты были вынуждены приспосабливаться к географическим и природным условиям, которые сильно отличались от привычных им на территории Британских островов. Жизнь в новых условиях не могла не сказаться на состоянии английского языка, в котором нашлось место новым реалиям, отражавшим уникальные особенности природно-географической среды. Со временем стал формироваться австралийский идиом: лексикон пополнился лексическими единицами, не имевшими эквивалентов в английском языке-эталоне, а также специфической коннотативной и фоновой лексикой.

Концептосфера австралийской культуры выражает желание австралийцев сохранить свое культурное наследие и национальную идентичность, духовный мир и культурное самосознание. Поскольку английский язык в Австралии изначально следовал британским нормам, но затем сформировал собственные, цель нашего исследования может быть сформулирована как выявление идиоматических ценностных и семантических смыслов в эндонормативной системе английского языка Австралии. По справедливому замечанию Н.В. Щенниковой, «модификации английского языка представлены в языковом сознании и речевом исполнении его пользователей как локальные идиомы» (Щенникова, 2021). Развивая данную идею, исследователь отмечает, что «неаутентичный речевой продукт позиционируется... как относительно автономная коммуникативная система, которая обладает своим узусом, находящимся на уровне коммуникативной достаточности, и поэтому приемлема в том виде, в котором она существует» (Щенникова, 2021).

Возвращаясь к языковым репрезентациям словесных образов, обусловленных законами языковой номинации, возьмем за основу точку зрения, согласно которой «вид и характер номинации определяется внутренней формой слова и его внешними ассоциативными связями» (Ощепкова, 1998; Блинова, 2008). Известно, что слова

представляют собой единицы языка, обладающие значением и используемые в речи для описания предметов, явлений, понятий и действий. Они имеют лексическое значение, закрепляющее определенную часть действительности в сознании носителя языка. Одновременно с этим слова являются выразителями соответствующей культуры. Как правило, названия эндемиков и широко распространенных видов растений или животных становятся названиями-символами данной культуры. Так, например, слово *bush*, первоначально обозначавшее участок природного ландшафта, а затем претерпевшее дальнейшее семантическое развитие, принадлежит к символам, характерным только для австралийского природного ландшафта.

Понятие *bush* занимает особое место в австралийской культуре, выходя за рамки простого обозначения природного ландшафта. Как отмечают австралийские исследователи Б. Мур и Х. Бромхед, «для австралийцев *bush* – одно из ключевых понятий их культуры, отражающих сложные взаимодействия между языком и культурой первых европейских поселенцев, а также их отношение к окружающему природному миру на Зеленом континенте» (Moore, 2008: 29; Bromhead, 2011: 445). Данное понятие воплощает исторический опыт, образ жизни и культурные ценности нации.

Известно также, что деятельность человека в духовной сфере обуславливает формирование ценностных смыслов, которые зачастую коррелируют с авторскими темами литературных и художественных произведений. Многие исследователи справедливо отмечают, что английский иммигрант становился австралийцем по мере того, как посвящал все больше времени и усилий освоению новой земли, связывал с ней будущее своих потомков и осознавал собственные интересы, отличные от интересов британской короны.

Так, например, среди типичных тем сиднейского еженедельника «Бюллетень» (*The Bulletin*) были жизнь в австралийской глубинке, сельские ценности, а также прославление мужской дружбы, мужественности и равенства обычных людей.

Образы бушрейнджеров (благородных разбойников) продолжали вдохновлять австралийских писателей на протяжении всей национальной истории. Не стал исключением и А.Б. Патерсон, прославившийся под псевдонимом «Банджо». В 1890 г. из-под его пера выходят одно за другим ставшие впоследствии знаменитые стихотворения, а в 1895 г. он опубликовал сборник стихов. Со временем австралийская национальная поэзия получила название «поэзия Буша» (*Bush poetry*). В своих балладах Патерсон воспевал фермеров, охотников и простых жителей сельской Австралии. По сей день он считается одним из величайших австралийских поэтов, а его самые известные произведения – *The Man from Snowy River* и *Clancy of the Overflow*.

Поэзия Генри Лоусона (1867–1922), одного из классиков австралийской литературы, является образцом гражданской лирики. В его произведениях нашли отражение повседневная жизнь и тяжелый труд австралийцев, включая золотоискателей, шахтеров, фермеров, погонщиков скота и батраков. Эти темы получили развитие в его стихах и новеллах, опубликованных в сборниках «Пока закипает котелок» (1896), «По дорогам и обочинам», «Шапка по кругу» и «Дети буша» (1902). Г. Лоусон с особым вниманием изображал суровые условия жизни в буше, где фермеры зачастую надрывались от тяжелого труда на неплодородных землях.

Творчество Г. Лоусона сыграло важную роль в формировании национальной идентичности Австралии, отразив процесс становления ее фольклора. Его произведения, написанные в жанровых формах рассказа (ярна), баллады и песни буша, запечатлели социальные и культурные реалии эпохи, передав многообразие народных характеров. Г. Лоусон внес значительный вклад в создание гражданского эпоса формирующейся нации, заложив основы этики, морали и ценностей, объединивших австралийское общество на рубеже XIX–XX вв.

В его поэзии центральное место занимает образ трудового человека – *mate* (товарища), ставшего символом австралийской нации.

Развитие этого литературного жанра обусловлено тяжелыми социально-экономическими условиями Австралии того времени. Австралийская новелла, унаследовавшая от устного повествования доверительную интонацию и лаконичный стиль, возникла в среде сезонных сельскохозяйственных рабочих, чья жизнь была полна лишений. Их скудное имущество умещалось в одном дорожном мешке или скатанном одеяле, а работа носила временный характер.

Со временем образ главного героя эволюционировал, его средой обитания стал *буш* – отдаленные регионы Австралии (*Outback*). В поисках заработка бушмены преодолевали пешком значительные расстояния, пересекая территории различных штатов, сталкиваясь с тяжелыми природными условиями – зноем, непролазной грязью в сезон дождей и вынужденными ночевками под открытым небом у костра.

Формирование характера австралийских трудяг происходило в условиях тяжелого физического труда. В сезон стрижки овец стригали кочевали с фермы на ферму, а золотоискатели, привлеченные в Австралию золотой лихорадкой, подчас оказывались в условиях крайней нужды. Фермерство в засушливом климате требовало значительных усилий: жара и дожди часто уничтожали урожай, приводя к значительным экономическим потерям. Эти обстоятельства обусловили формирование устойчивого образа австралийского трудяги – стойкого, выносливого и способного преодолевать трудности, что нашло свое отражение в литературе того времени.

Подавляющее большинство художественных произведений, заложивших основу формирования гражданского направления в литературе Австралии, было объединено не только концептом *Bush*, но и концептуальной парой *Mate/Mateship* (австрал.), включающей, как принято в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии, понятийный, образный и ценностный аспекты. Понятийный аспект концепта *mate* основан на дивергентной лексеме *mate* (брит.), заимствованной из британского варианта английского языка, которая в

литературных произведениях Г. Лоусона и многих других авторов приобретает индивидуально-авторскую интерпретацию. Образный и ценностный аспекты, формирующиеся на ее основе, передают культурно-специфические особенности австралийского хозяйственного уклада и сложившиеся к тому времени в Австралии исторические нормы.

В художественных текстах эти аспекты находят отражение в образе центрального персонажа, который, как правило, предстает шумным и грубоватым, но в то же время изобретательным, умелым, ведущим кочевой образ жизни и отличающимся трудолюбием.

Таким образом, изучая семантику тех или иных слов-реалий и способы их вербализации в локальном идиоме, становится возможным адекватное понимание истории Австралии, образа жизни и психологии населения, неоднородного по своему этническому составу, столкнувшегося с необходимостью устраивать свою жизнь на новой земле. Иными словами, изучение символических образов, которые были положены в основу формировавшегося австралийского варианта английского языка, вносит неопределимый вклад в лексикологию, лингвокультурологию и теорию межкультурной коммуникации, а также способствует более глубокому осознанию взаимосвязи языка, культуры и идентичности в австралийском обществе.

6.2. Методология исследования

Данное исследование посвящено изучению концепта *bush* в контексте австралийской лингвокультуры. В центре внимания находятся специфические культурные ценности и семантические особенности данного концепта, которые проявляются в языковом сознании и коммуникативных стратегиях носителей австралийского варианта плюрицентричного английского языка.

В работе ставятся и решаются следующие задачи:

1. Рассмотреть принципы междисциплинарного, системного, структурно-функционального и аксиологического подходов к изучению культуры и языка в системе современного знания.

2. Определить структурно-функциональные характеристики концептосферы австралийского варианта английского языка, ее связь с картиной мира и социокультурной динамикой общества.

3. Изучить механизм взаимного влияния социокультурной и социолингвистической систем австралийской культуры.

4. Рассмотреть вариативность ценностных и семантических смыслов в эндонормативной языковой системе австралийского варианта английского языка, определить их роль и место в формировании концептосферы австралийской культуры.

Междисциплинарный принцип обусловил теоретико-методологическую опору на следующие исследования: структурно-семиотическую концепцию культуры, рассматривающую явления культуры через призму языка; теорию языковой и культурной вариативности; аксиологическую теорию культуры.

Системный подход позволил осуществить интеграцию исследовательского материала из различных областей гуманитарного знания: теории и истории культуры, социологии культуры и языка, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

Структурно-функциональный подход показывает целостность культуры и рассматривает ее как систему, функционирующую в тесном взаимодействии с социальной, личностной и языковой системами и обеспечивающую устойчивость, целостность и преемственность культурных процессов накопления, сохранения и трансляции культурных смыслов и ценностей.

В основу исследования положена методология лингвокультурологического и социолингвистического исследования. Лексикографический анализ, этимологический и контекстуальный анализ концептов, семантико-когнитивный и структурно-семантический ме-

год дополнили рассмотрение ценностных смыслов ключевого концепта «буш» австралийской лингвокультуры в его семиотическом развитии.

Язык, будучи инструментом общения, играет многогранную роль в обществе. Он регулирует межличностные отношения, помогает ориентироваться в окружающей среде, хранит в себе культурно-историческое наследие народа и служит источником знаний о человеке и мире.

В современной лингвистике преобладает антропоцентрический подход. По аналогии с другими науками в центре исследовательских парадигм находится человек. Е.С. Кубрякова в своих работах отмечала, что «антропоцентризм заключается в том, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования. Он обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели» (Кубрякова, 1995: 212).

Ю.С. Степанов, обобщая эволюцию взглядов на природу языка, развил мысль выдающегося философа XX в. Мартина Хайдеггера о языке как о «доме бытия духа» (Гришаева, 2016: 32). В качестве альтернативного определения он предложил характеристику языка как «пространства мысли» (Гришаева, 2016: 32), что согласуется с достижениями современной когнитивной науки, изучающей процессы познания. Таким образом, «образ языка» в современных лингвофилософских исследованиях постепенно приобретает черты «образа пространства» – как физического, так и духовного, ментального.

Это одна из ключевых тенденций современного осмысления языка (Степанов, 1997: 33; Гришаева, 2014: 8). Данная точка зрения была неоднократно поддержана и развита отечественными учеными В.А. Козыревым и В.Д. Черняк (Козырев, Черняк, 2006, 2009, 2012).

Эта исследовательская позиция до сих пор остается актуальной. Внимательное изучение национальной концептосферы языка и культуры как среды формирования, накопления, сохранения и передачи ценностных установок является крайне важным в условиях языковых контактов и интеграции культур. Кроме того, в последнее время наблюдается растущий интерес к этнопсихолингвистическим исследованиям, которые рассматривают язык как отражение социокультурной реальности. Это, в свою очередь, подчеркивает необходимость изучения целостного мировоззрения, присущего как родной, так и изучаемой культуре.

6.3. Контекстуальная актуализация концепта «буш» в различных вариантах английского языка

Рассмотрение словесного образа «буш» целесообразнее начать с отображения им природно-ландшафтной зоны Австралии. В иконическом словаре *Australian National Dictionary* насчитывается порядка 10 000 австралианизмов, т.е. слов, заимствованных из языков коренного населения. Большинство заимствований из индигенных языков Австралии трудно распознать за ее пределами, однако у носителей австралийского английского эти заимствования ассоциируются с устойчивыми представлениями, как правило, укоренившимися в фоновых знаниях.

Как было отмечено ранее, концепт *bush* является одним из основных феноменов австралийского социума. Он находит продуктивное воплощение в языковой семантике. Лингвокультурная специфика данного концепта в языковом сознании австралийцев требует дальнейшего изучения.

По свидетельству Б. Мура, использование термина *bush* явилось попыткой первых поселенцев отразить в языке новые географические особенности (Moore, 2008: 28). В начале XIX в. этот термин

пришел на смену лексеме *woods*; им стали обозначать просторы, покрытые густой растительностью (Ramson, 2002: 111). Со временем данный термин получил значение, имевшее непосредственное отношение к культуре и географии Австралии (Гришаева, 2016: 33).

Как правило, лингвисты изучали семантику слова *bush* на примере более широких контекстов его употребления (Гришаева, 2016: 33). У С. Роули можно встретить тему “*the bush in art*” (тема буша в искусстве) (Rowley, 1997); у П. Коллинза – “*fire in the bush*” (пожар в буше) (Collins, 2006); у Е. Кинастона – “*physical guides to the bush*” (путеводитель по бушу) (Bromhead, 2011). В литературоведческих работах можно встретить описание буша как чего-то опасного и враждебного (Pierce, 1999; Steele, 2010).

Как отмечает известный лингвист, семиотик и антрополог языка Анна Вежбицка, работающая в Австралии и известная своими работами в области семантики, сравнительного языкознания и этнолингвистики, ссылаясь на работы Клиффорда Гирца, американского антрополога, представителя интерпретативной антропологии, «культурно обусловленные концепты, как правило, представляют собой значения, воплощенные в символах и системе унаследованных концептов. Они выражаются через традиционные символические формы, которые служат средством коммуникации, фиксируют и передают знания, а также отражают отношение людей к окружающей действительности» (Geertz, 1979: 89; цит. по: Wierzbicka, 1997: 20–21).

Слово «буш» имеет широкое распространение в различных вариантах английского языка, включая новозеландский и южноафриканский. Согласно Австралийскому национальному словарю, термин “*the bush*” перешел в австралийский английский из южноафриканского варианта. В свою очередь, южноафриканский английский заимствовал это слово из голландского языка, где *bosch* обозначало лес. Важно отметить, что в каждом из этих вариантов английского

языка *the bush* имеет свои специфические значения. Например, в новозеландском варианте *the bush* подразумевает густые и зеленые леса с хвойными деревьями, папоротниками и буковой древесиной. В австралийском английском этим словом обозначают эвкалиптовые леса. Южноафриканский *bushveld*, или *the bush*, может означать как сенокосные угодья с акациями и терновником, так и обширные дикие территории, символизирующие национальный ландшафт.

Интересно, что в Австралии и Африке понятие «буш» тесно связано с животным миром. В колониальный период европейские поселенцы активно охотились на животных в «буше», добывая шкуры и бивни для изготовления изделий из слоновой кости. Сегодня выражение “*going to the bush*” чаще всего означает туристическую поездку в дикую природу Южной Африки.

В Новой Зеландии *the bush* также имеет важное национальное значение. Лист серебристого папоротника, изображенный на государственной эмблеме, наряду с птицей киви, находится под охраной государства. Слово “*the bush*” может использоваться как для обозначения растительности, так и для обозначения места. При этом определенный артикль указывает на уникальность этого места, подобно *the beach* или *the sun*.

Таким образом, слово “*bush*” имеет богатую историю и разнообразные значения в различных вариантах английского языка. В одних случаях оно обозначает растительность как таковую, в других – место. Важно отметить, что для обозначения растительности, части ландшафта, социального и человеческого пространства, а также заселенной земли слово “*the bush*” употребляется с определенным артиклем, сигнализируя о восприятии этих мест как уникальных, подобно пляжу *the beach* или солнцу *the sun* (Kaplan, 1989: 167). Другими словами, обозначаемое уникально в ряду представленных объектов (Radden, Dirven, 2007: 104–105).

Следующий пример, который приводит Х. Бромхед, демонстрирует семантическое различие *the bush* как растительность и *the bush*

как место. “Leave the bush in the bush”. Эта фраза призывает людей не расчищать буш (место) от старой и поваленной растительности (Гришаева, 2014: 12). “It is illegal to remove dead trees, logs and branches from bushland reserves without written permission from the Shire” (Для расчистки буша от поваленных деревьев требуется письменное разрешение от органов местного самоуправления) (Bromhead, 2011: 452).

Термин *bush* без артикля может означать в следующем контексте «покрытие»: “...the curves of hills, each a darker blue, until the closer ones were almost black with thick bush softening every contour of the land like mould. In the foreground each individual hill had only a remnant cap of bush...” (...очертания холмов темно-синего цвета, а вблизи практически черного, покрытых густыми зарослями буша, подобно взрыхленной земле, смягчали линию горизонта. Холмы переднего плана были покрыты зарослями реликтовых растений) (Гришаева, 2014: 12; цит. по: Grenville, 1999: 167–168).

Сайт туристического клуба университета Маквори знакомит с бушем иностранных студентов. “Bush is just an Australian term for our unique combination of Eucalypt forests, wildflowers and scrub” (Для обозначения уникальной комбинации, состоящей из эвкалиптовых лесов, дикорастущих цветов и вечнозеленых кустарников, используется австралийский термин «буш») (Гришаева, 2014: 12; цит. по: Bromhead, 2011: 452).

Зачастую можно встретить описание буша как нечто монотонного и однообразного, воспринимающегося состоящим из однородной растительной массы (Moore, 2008: 30–31). Напротив, Я. Рид отмечал живописный характер буша: “*The vegetated landscape, or the Australian bush, on first appearance presents a bewildering display of living matter, a higgledy-piggledy mass of trunks, leaves, branches, shrubs and grasses seemingly without form... Because of all this confusion the “bush” is often thought of as boring*” (На первый взгляд, растительный ландшафт или австралийский буш представляет собой

ошеломляющее разнообразие живых существ, беспорядочное нагромождение бесформенных стволов, листьев, ветвей, низкорослых кустарников и трав... Именно поэтому буш воспринимался как скучный) (Read, 1994: 11).

Более того, по справедливому замечанию Х. Бромхед, с концептом «буш» связано представление как о собирательном существительном, конгломерации различных видов густо растущих растений. Не случайно в австралийском субкорпусе словаря Коллинз (Australian subcorpus of Collins Wordbanks) среди десяти наиболее употребительных прилагательных со словом *bush* стоят такие, как *dense* «густой» и *impenetrable* «не проходимый». “...*steep hills covered in dense bush*” (крутые склоны покрыты густой растительностью) (Bromhead, 2011).

Британские колонисты сравнивали флору и фауну Австралии с английскими ландшафтами. Традиционное описание австралийской природы, как правило, отличалось от европейской. Достаточно сравнить «сухую» и «коричневую» Австралию с «зеленой» Англией. Первые колонисты, однако, без тени негативизма описывали опавшую с деревьев листву как коричневато-оливковую (*brownish-olive*). По свидетельству лексикографа Б. Мура, «чтобы отличить австралийское растение или животное от европейского растения или животного, достаточно было поставить перед словом прилагательное. Например, можно встретить такие словосочетания, как *bush tomato/bush rose*» (Arthur, 2003: 81; Гришаева, 2014: 13).

6.4. Отражение вариативных и ценностных смыслов в социокультурной и социолингвистической системах австралийского варианта английского языка

«Буш» – слово-эндемик для Австралии. Такие прилагательные-определения для буша, как “*native*”, “*Australian*”, наиболее часто употребляются с данным словом. “...*the river is fringed by native Aus-*

tralian bush and rolling farmland...” (...по берегам реки росли заросли буша и встречались фермерские угодья) (Bromhead, 2011). Часто со словом *буш* употребляется прилагательное «девственный» (*virgin*). “...*dozens of walking paths through virgin bush*” (через девственный лес проходили десятки пешеходных троп) (Bromhead, 2011). Обычно этим термином обозначают дикорастущие растения.

С целью предотвращения стихийных пожаров и стимулирования роста новых растений коренные народы Австралии традиционно сжигали старую растительность. Со времен разрастания британских колоний поселения людей и сельхозугодья старались обустроить вдали от буша. На расчищенных от старой растительности местах высаживали новые кустарники и деревья. Такая практика получила название *bush regeneration* (регенерация буша). В отличие от *bush plantation* (посадка деревьев) регенерация означает рост деревьев исключительно в естественных условиях. Например, “...*environmental funding which is now being invested in local community projects... They include water quality management...bush regeneration...*” (из фондов по охране окружающей среды финансируются проекты местных сообществ, такие как поддержание качества питьевой воды и регенерация лесов) (Bromhead, 2011).

Понятие «буш» (*the bush*) в Австралии – это гораздо больше, чем просто биологическая зона (Гришаева, 2016: 33). Это глубоко укоренившийся в австралийской культуре и менталитете образ, символ, исторически сформировавшийся и эволюционирующий до сих пор. В официальных правительственных материалах, таких как брошюра “*Australian Citizenship: Our Common Bond*”, буш представлен как неотъемлемая часть австралийской идентичности, уникальный концепт, неповторимый для других стран. Это не просто растительность – это образ жизни, набор ассоциаций, вплетённый в самую ткань австралийского бытия. Обратим внимание на лексику. Слово *bush* входит в состав бесчисленных словосочетаний, описывающих флору и фауну: *bush rat* (полевая крыса), *bush mouse* (полевая

мышь), *bush turkey* (кустарничная индейка), *bushfire* (лесной пожар) и многие другие. Эти словосочетания не просто описывают место обитания животных, они передают ощущение дикой, нетронутой природы, характерной для австралийского континента. Названия растений также часто включают *bush*, например: *bush tomato* (кустарниковый помидор), *bush onion* (лук-порей). В этой лексике проявляется тесная связь австралийцев с окружающим природным миром. Однако первоначально, особенно в период ранней колонизации, буш ассоциировался с опасностью, неизвестностью и страхом. Первые поселенцы, оказавшись вдали от привычного европейского ландшафта, сталкивались с незнакомыми растениями, животными, климатом. Заблудиться в буше – это не просто потеряться, это стать лицом к лицу с непредсказуемыми условиями выживания. Фраза “*to be bushed*” прекрасно отражает это ощущение дезориентации, беспомощности перед лицом безграничной и часто враждебной природы. Страх потеряться, особенно для детей, стал почти мифологизированным мотивом в австралийской литературе и фольклоре (Pierce, 1999), отражая первоначальную тревогу и чувство незащищенности. Многочисленные истории о пропавших без вести детях в буше передавали чувство беспомощности перед лицом силы природы. Это не просто бытовой случай, а архетипический страх, вплетаящийся в коллективное бессознательное австралийцев. В контексте опасности стоит также упомянуть *bushfires* – катастрофические лесные пожары, которые ежегодно опустошают обширные территории. Борьба с ними – это еще один символ австралийского бытия, отражающий как угрозу, так и коллективное сотрудничество и взаимопомощь перед лицом масштабного природного бедствия (Collins, 2006). Добровольцы из разных уголков страны объединяются, чтобы противостоять стихии, проявляя исключительное мужество и солидарность. Однако со временем отношение австралийцев к бушу претерпело значительные изменения. Он перестал быть

исключительно символом опасности и стал восприниматься как место отдыха, природоохранной зоны, как пространство для приключений и естественнонаучных исследований. Современные австралийцы ценят буш как источник красоты, спокойствия и духовного обогащения. Как отмечают Д.С. Триггер и Дж. Муллок (2005), прогулки в буше стали популярным видом отдыха для городских жителей, способ приблизиться к природе и почувствовать связь с историческим прошлым страны. Это подтверждает изменение в восприятии буша – от символа страха к символу национальной идентичности и источнику национальной гордости. Более того, осознание важности сохранения этой уникальной экосистемы и ответственность за её защиту также играют значимую роль в современном восприятии “*the bush*”.

«Экологические движения и создание Национальных парков и Национальных заповедных зон также свидетельствует о глубоком уважении буша. Когда-то, освобождая и расчищая буш, переселенцы получили место для жизни. Сейчас одной из ключевых ценностей для австралийцев стала защита буша от пагубного влияния человеческой деятельности» (Гришаева, 2016: 34).

Ссылаясь на М. Окленда, Е.Б. Гришаева отмечает, что буш всегда служил для австралийцев источником эстетического наслаждения. В конце XIX в. в моду вошли туристические прогулки по бушу (*bushwalking*). Бушу были посвящены поэтические строки поэта А.Б. Патерсона (Гришаева, 2016: 34; цит. по: Ackland, 1993: xiii–xv). Клем Семмлер в своей книге писал, что «А.Б. “Банджо” Патерсон находился в творческом споре с другим выдающимся австралийским писателем и поэтом Г. Лоусоном, который изобразил *the bush* в 1892 г. как суровое место, в то время как Патерсон, напротив, романтизировал буш» (Semmler, 1966: 81–86). Парадоксально, но многим авторам казалось, что буш своей красотой обязан именно враждебному окружающему пространству.

Е.Б. Гришаева также приводит пример поэта Маркуса Кларка, из-под пера которого в 1867 г. вышли строки, описывавшие австралийский пейзаж, делая упор на «тонком шарме этой фантастической сюрреалистичной земли» (*the subtle charm of this fantastic land of monstrosities*) и «красоте одиночества» (*the beauty of loneliness*) (Гришаева, 2016: 34; Clarke, 1993: 46). С конца XIX в. австралийские художники изображали буш как идиллическое и пасторальное место. Подобное описание *the bush* свойственно, по словам Бурна, Гейдельбергской школе:

the bush

place of one kind (место, уникальное в своем роде) – данный компонент описывает буш как место;

many parts of this place are far from many other parts of this place (Bromhead, 2011). (Многие части этого места находятся далеко друг от друга) – данный компонент уточняет, что буш – это не сплошной лес, далеко не чаща и не дебри;

there is a lot of bush in this place (в этом месте много леса) – данный компонент представляет буш как растительность;

living things of many kinds live in this place (в этом месте обитает много живых существ) – данный компонент говорит о буше как среде обитания живых организмов;

people know that these things live in one country, this country is Australia (Bromhead, 2011). (Люди знают, что все они обитают в одной стране, страна эта зовется Австралией) – данный компонент свидетельствует об индигенности живых существ, обитающих исключительно в Австралии;

many people think about this place like this: (многие думают об этом месте как):

not many people live in this place (в этом месте живет мало людей),

often when someone is in this place for some time this someone doesn't see many people, during this time (Bromhead, 2011) (*Часто бывает так, что если человек долгое время живет в этом месте, он подолгу никого не встречает*) – данный компонент подтверждает изоляцию буша от других поселений.

Значение буша как среды обитания человека и социального пространства трудно переоценить.

Этот термин используется для описания тех, кто живет за пределами городов в непосредственной близости от буша. Жизненный уклад населения малых городов и поселков способствовал формированию *уникального стиля жизни и как следствие определенного менталитета*. Заметим, что в буше живут люди, преимущественно занимающиеся физическим трудом, выполняющие различные сельскохозяйственные работы и борющиеся с природными катастрофами: пожарами и наводнениями. Как упоминалось в известной публикации Уорда “The Australian Legend”, «У нас была небольшая скотоводческая ферма... Я много времени тратил на прополку... У меня были пони... Жизнь в буше доставляла удовольствие» (Ward. *The Australian Legend*).

Дж. Смит писал, что выражение “*boys of the bush*” стало ассоциироваться с образами трудолюбивых, крепких, но в основном добродушных людей (Smith, 2005: 126; Гришаева, 2016: 34). Понятие “*bush character*” и образ бушмена сформировались в XIX в., когда в Австралию начали прибывать британские поселенцы, которым приходилось осваивать удаленные австралийские территории и вести тяжелую жизнь. С XIX в. образ бушмена был мифологизирован в литературе. Уже в 1958 г. Р.Б. Уорд, автор известной статьи “*The Australian Legend*”, представлял бушмена как типичного австралийца: «Он практичен, груб в манерах, не терпит притворства... Он отличный импровизатор... готов попробовать все, но доволен, если работа выполнена “почти как надо”. Хотя он способен к большим

усилиям в экстренной ситуации, обычно у него нет стремления работать усердно... Он много ругается, часто играет в азартные игры и время от времени сильно пьет» (Ward, 1974 (1958): 1–2).

Другой пример: «Вида Фурбер обладала тихой решимостью и негибачимым духом выживания, характерными для многих женщин-первопоселенок Австралии: эта выносливая женщина из буша управляла станцией Хидден Валлей» (Гришаева, 2016: 35).

Историк Джон Херст отдал должное поэту Г. Лоусону за то, что он в свое время писал о женщинах буша. Они были настоящими героинями. В буше не было места слабым женщинам. В художественных произведениях буш зачастую описывался как место встречи австралийских аборигенов с колониальными поселенцами. Вспомним лоусоновский рассказ “The Drover’s Wife”, как аборигенка помогла беременной женщине, оставшейся одной в захолустном доме. Автор прибегает к грамматике, характерной для языка аборигенов, когда они говорили по-английски, вставляет в диалоги слова из местного языка (Lawson, 1948: 91).

В своих произведениях Катарина Сусанна Причард (1884–1969), признанная фигура австралийской литературы и автор первых в стране социальных романов, включая «*Черный опал*», «*Погонщик волков*» и трилогию «*Девяностые годы*», «*Золотые мили*» и «*Крылатые семена*», в своих произведениях отстаивает право простого народа на достойную жизнь и счастье. Писательница прослеживает процесс формирования рабочего класса, а ее реализм проявляется в достоверном изображении повседневной жизни трудящихся, их забот и радостей.

Оставаясь верной своей социальной позиции, она воспекает стойкость и мужество австралийцев (Prichard, 1967).

Один из самых распространенных стереотипов о бушмене заключается в его изображении заядлым алкоголиком. Примером такого восприятия является фильм “*Sunday Too Far Away*”, который в свое время описывали как «наш замечательный фильм о буше –

восторженная ода стригалим, мужской состязательности и чрезмерной любви к спиртному» (Bromhead, 2011: 458).

Несмотря на это, одной из австралийских ценностей является *bush character* – характер жителя буша, стремящегося к равноправию и всегда находящегося в оппозиции к классовому неравенству. В качестве примера можно привести фрагмент из критического обзора фильма *Dad and Dave*, который рассказывает о жизни борющейся за существование семьи и ее зажиточных соседей: «...задушевный пересказ австралийских легенд о буше, созданных Стилом Раддом. Это история о человеке, который много и тяжело работает в отличие от властвующей элиты...».

Слово “*bush*” часто используется как определение в значении сельский, грубый, простецкий или топорный. Оно входит в состав словосочетаний, таких как *bush lawyer* (сельский юрист) или *bush carpenter* (плотник, работающий в буше), при этом последнее может также обозначать плотника, который выполняет простую работу, не обладая квалификацией. Например, выражение “*the knockabout bush carpenter who loved a punt on the horses and brewing his own beer...*” (неквалифицированный плотник, который любит ставить на лошадей в скачках и варить домашнее пиво...) (Гришаева, 2016: 36). Такие выражения, как *bush balladeer* (исполнитель песен буша), *bush ballad* (баллада) и *bush poetry* (поэзия буша), *bush telegraph* (сельский телеграф), помогают глубже понять значение буша для австралийцев (Гришаева, 2016: 36).

Х. Бромхед не могла не написать, что «празднование Дня Австралии невозможно без стихов о буше, и, конечно, в этот день звучит поэзия» (Bromhead, 2011). Поэзия буша – это уникальная форма искусства, основанная на устном исполнении. В ее стихах отражена жизнь австралийцев, живущих в буше, на земле. Их образ жизни, тяжелый физический труд воспеваются и романтизируются в поэтических произведениях. Часто стихи полны юмора и включают многочисленные просторечные выражения. Они рассказывают о

лесных бродягах, погонщиках и торговцах скотом, мужской дружбе и солидарности, а также о трудностях жизни на выжженной солнцем и неприветливой земле. В некотором смысле поэзия становится метафорой как материального, так и духовного состояния национального сознания. Одной из самых известных и любимых баллад является «Waltzing Matilda» (Танцующая Матильда) А.Б. «Банджо» Патерсона. Написанная в 1895 г., она с тех пор стала неофициальным гимном Австралии. Это трагическая история о свэгмене – человеке, который, странствуя по стране и зарабатывая мизерные деньги, держал все свои пожитки в скатанном одеяле и, не желая сдаваться полиции, принял решение утопиться.

В конце XIX – начале XX в. начали появляться прозаические произведения, которые также описывали тяжелую жизнь в буше и легли в основу художественных фильмов. Так, например, запомнился персонаж Пола Хогана в фильме «Крокодил Данди» (Curthoys, 2000: 20–21). В настоящее время можно с уверенностью утверждать значимость таких героев – обычных людей, чей на первый взгляд незаметный повседневный труд постепенно формировал австралийскую национальную идентичность. Как отмечает Р. Уорд, многие писатели считают, что так называемый «австралийский дух» имеет глубокую связь с бушем...» (Ward, 1974 (1958): 1).

Фраза “*battling bush people*” обозначает рабочих буша, ведущих борьбу за существование. Следует отметить, что слово “*battler*” в австралийском варианте английского языка обладает положительной коннотацией. Оно обычно используется для описания человека, который усердно трудится и сталкивается с тяжелыми условиями жизни (Bromhead, 2011: 460). Первоначально этот термин применялся к свэгменам, жившим и работавшим в буше. Хотя “*battler*” может использоваться по отношению к представителям рабочего класса в австралийских городах, он в большей степени ассоциируется именно с бушем. Типичное референтное значение данной лек-

семы связано с потомками англо-кельтских переселенцев. Описание тяжелого труда ради достойной жизни в сложных условиях вполне применимо и к мигрантам неанглийского происхождения, однако их редко называют “*battlers*”.

В сознании австралийцев прочно закрепилось представление о «характере человека из буша». Так, социологи Б. Грантер и Дж. Донохью провели опрос молодых австралийцев на предмет их отношения к объявленному в XIX в. вне закона бушрейнджера Неда Келли. Современная молодежь ассоциирует его прежде всего с борцом против авторитаризма по причине того, что на первый план выходят мифологизированные в массовом сознании австралийцев колониальные рассказы о жизни и непосильном труде в буше (Tranter, Donoghue, 2010: 187).

6.5. Результаты исследования

В *заключительной части главы* представим результаты изучения концепта «буш», отражающего разнообразные ценностные и семантические смыслы эндонормативной языковой системы австралийского варианта английского языка.

Так, «буш» как среда обитания человека имеет следующие значения:

“the bush”

a place of one kind – (место, уникальное в своем роде);

a place is near the bush – (место по соседству с бушем);

many places are parts of this place (Bromhead, 2011) – (многие места являются отдельными частями этого места, например, небольшие селения, небольшие города, ранчо, разбросанные на большой территории);

not many people live in this place – (здесь живет немногочисленное население);

many people think about this place like this – (многие думают об этом месте следующим образом):

people in this place are not like people in other places – (в этом месте люди отличаются от людей из других мест);

people in this place do things of many kinds not like people in places where many people live (Bromhead, 2011) – (в этих местах люди делают что-то совсем не так, как это делают там, где живет большое количество людей);

people in these places live not like people live in places where many people live (Bromhead, 2011: 461) – (в этих местах люди живут по-другому, не так, как в тех местах, где живет много людей).

В последних трех случаях существует довольно стереотипное представление о буше. Там трудно жить и работать, стричь овец, заниматься поэзией и художественным творчеством. Буш изображается как опасное место, где могут произойти неприятные события, вызванные не людьми, а природными катаклизмами, такими как засуха, пожар, суровые климатические условия и укусы змей. Все эти ситуации заставляют жителей накапливать ресурсы и учиться справляться с возникающими проблемами. Многие коннотации, связанные с концептом «буш», обусловлены характеристиками обитателей буша, которые являются настоящими бойцами – людьми упорными, обладающими физической силой, моральной стойкостью, для которых товарищество и братская солидарность в кризисных ситуациях не пустые слова (Гришаева, 2016: 37).

Буш – это место постоянного проживания за пределами крупных городов (Davidson, 1982: 109–110). Как правило, оно противопоставляется городу. *The bush vs urban areas and the city (Sydney or the Bush)* (Буш/городская местность) (Сидней или буш). Данная фраза может означать в переносном смысле «все или ничего» (*all or nothing*).

В середине XX в. население буша и больших городов примерно сравнялось. В настоящий период времени постоянно проживающее

население буша неуклонно сокращается. Любопытно, что резидентами буша считаются не только хозяева ферм и ранчо, но и небольших городов. Небольшие региональные города также могут считаться частью буша. Например, на севере штата Новый Южный Уэльс в Армидейле расположен крупный сельскохозяйственный сервисный центр. Его население составляет 25 тыс. человек. В городе есть университет. В брошюре для туристов написано: “*Oxford goes bush*” (<http://www.mynmra.com.au/travel/holidays/ideas/nsw/oxford-goes-bush-in-armidale.htm>, accessed 24 January 2023).

Жители буша зачастую выступают отдельной политической силой. Исторически сложилось так, что от их волеизъявления, как отмечает Вудорд, зависит успех политической партии, а именно традиционно сильной в сельской местности Национальной партии, которая раньше называлась Country Party “*They (The National Party) were always going to get upset with any party that challenged what they see as their God-given right to represent the bush...*” (Представители Национальной партии неизменно испытывали чувство разочарования, если какая-то из победивших на выборах партий претендовала на данное им Богом право представлять буш...) (Parkin, Summers, Woodward, 2006: 245).

Буш всегда отличался более низким качеством предоставляемых услуг (в сферах транспорта, телекоммуникаций, здравоохранения, банковском деле). “*The Government recognizes the urgent need to address a growing sense of alienation in many parts of regional Australia and to bridge the increasing gulf between metropolitan areas and the bush*” (Правительство осознает назревшую необходимость обратить пристальное внимание на регионы и сократить тем самым существенный разрыв между столичными городами и провинциальным бушем). По свидетельствам многих авторов, в буше проживает более гомогенное население, которое нередко выражает негативное отношение к иммигрантам и как следствие к мультикультурализму в Австралии (Forrest, Dunn, 2010: 81; Ang et al., 2002: 21).

Характерно, что термины *country / countryside* не получили широкого распространения в Австралии. Для обозначения людей, живущих на обширных территориях континента, вдали от крупных населенных пунктов, в естественных природных условиях, используется термин “bush”.

Итак, как видно из многочисленных примеров, они подтверждают тесную связь между картиной мира, окружающей средой и процессами номинации в австралийском варианте английского языка. Авторы подчеркивают, что выделение лексических групп, содержащих культурно-специфические компоненты значения (безэквивалентную, коннотативную и фоновую лексику), способствует формированию уникальной образности в контексте австралийской лингвокультуры. Широко распространенный и употребительный австралийский эндемик “*the bush*” связан с множеством стереотипных ассоциаций, закрепленных в фоновом знании носителей языка. Более того, значения данной языковой единицы отражают специфику национальной концептосферы, менталитета и национального характера австралийцев, которые определяются культурным контекстом коммуникации. Семантика языковой единицы “*bush*” обуславливает её сочетаемость с другими языковыми единицами, а специфика такой сочетаемости эксплицирует своеобразие языковой картины мира. Высокая лексическая валентность слова “*bush*” (*bush balladeer, bush band, bush capital, bush fire, bush lawyer, bushman, bushranger, bush telegraph etc.*) свидетельствует о значительной роли, которую играет понятие «буш» в национальной мировоззренческой системе австралийцев.

Таким образом, концептосфера австралийского варианта английского языка представляет собой комплексную эндонормативную языковую систему, которая была сформирована в процессе развития культуры и оформления локальных идиомов, которые, по Н.В. Щенниковой, представляют собой «уникальный феномен, пол-

ноправную форму существования английского языка, модифицированную сообразно этнокультурным и лингвокультурным особенностям коммуникантов» (Щенникова, 2021). Известно, что ключевые концепты функционируют в качестве символов национальной культуры, транслируя ценностные культурные смыслы. Семиотическое развитие лингвокультурного концепта «*bush*» фиксирует ценностное отношение австралийцев к окружающему миру. Данный концепт занимает особое место в австралийской культуре, выходя за рамки простого обозначения природного ландшафта. Он воплощает исторический опыт, образ жизни и культурные ценности нации. Анализ этого концепта позволяет глубже понять взаимодействие языка, культуры и идентичности в австралийском обществе.

Список литературы

Блинова О.И., Юрина Е.А. Образная лексика русского языка // *Язык и культура*. 2008. № 1. С. 5–13.

Гришаева Е.Б. Слова-образы как выражение национальной культуры (на материале австралийского варианта английского языка) // *Язык и культура*. 2011. № 2. С. 5–12.

Гришаева Е.Б. Национально-культурная специфика австрализмов (на примере австрал. “The Bush”) // *Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики*. 2014. № 1 (5). С. 7–14.

Гришаева Е.Б. Культурно-специфические характеристики концепта “The Bush” в языке, сознании и коммуникативном поведении австралийцев // *Концепт и культура: Диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс*. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2016. С. 32–37.

Гришаева Е.Б., Добряева И.С. Языковая актуализация культурных смыслов и языковая вариативность // *Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : материалы XI Междунар. науч. конф.*, Челябинск, 7–9 апр. 2022 г. : в 2 ч. Ч. 2 / отв. ред. Л.А. Нефедова. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2022. С. 25–27.

Козырев В.А., Черняк В.Д. Развитие языковой личности в педагогическом университете // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2006. № 6 (32). С. 7–10.

Козырев В.А., Черняк В.Д. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура. СПб., 2007. 171 с.

Козырев В.А., Черняк В.Д. Современная языковая ситуация и речевая культура. М. : Флинта: Наука, 2012.

Кубрякова Е.С. Язык и наука конца XX века. М., 1995.

Ощепкова В.В., Петрикова А.С. Австралия и Новая Зеландия (Лингвострановедческий словарь). М. : Русский язык, 1998.

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М., 1997.

Щенникова Н.В. Единство в многообразии: к вопросу о понятийно-терминологическом аппарате вариантологии английского языка // *Век глобализации*. 2021. Вып. 1 (37).

Ackland M. Introduction // *The Penguin Book of the 19th Century Australian Literature*. Ringwood : Penguin Books, 1993.

A Dictionary of South African English on Historical principles. Oxford; New York : Oxford University Press, 1996.

Arthur J.M. The Default Country: a lexical cartography of twentieth-century Australia. Sydney : University of New south Wales Press, 2003.

Austin V. To Kokoda and Beyond: the story of the 39th battalion 194-1943. Melbourne : Melbourne University Press, 1988.

Australian National Dictionary: a dictionary of Australianisms on historical principles. Melbourne : Oxford University Press, 1988.

Beinart W., Hughes L. Environment and Empire. Oxford : Oxford University Press, 2007.

Bainbridge J. Lonely Planet South Africa, Lesoto & Swaziland. Melbourne : Lonely Planet, 2009.

Bromhead H. The Bush in Australian English // *Australian Journal of Linguistics*. 2011. Vol. 31, No. 4.

Clarke M.A.H. Preface to Adam Lindsay Gordon's Sea Spray and Smoke Drift // *The Penguin Book of the 19th Century Australian Literature* / ed. by M. Ackland. Ringwood : Penguin Books, 1993. P. 43–46.

Collins P. Burn: the epic story of bushfire in Australia. Crows Nest, NSW : Allen & Unwin, 2006.

Curthoys A. *Mythologies // The Australian Legend and its Discontents* St Lucia, Qld / ed. by R. Nile. University of Queensland Press, 2000. P. 11–41.

de Bruyn P. *Frommer's South Africa* Hoboken, NJ: Wiley Publishing, 2009.

Forrest J., Dunn K. Attitudes to multicultural values in diverse spaces in Australia's immigrant cities, Sydney and Melbourne // *Space and Polity*. 2010. No. 14 (1).

Geertz C. *Meaning and Order in Moroccan Society: three essays in cultural analysis*. Cambridge : Cambridge University Press, 1979.

Kaplan J.P. *English Grammar: principles and fact*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1989.

Moore B. *Speaking Our Language: the story of Australian English* South Melbourne : Oxford University Press, 2008.

Pierce P. *The Country of Lost Children: an Australian anxiety*. Oakleigh : Cambridge University Press, 1999.

Prichard K.S. *Marlene // Happiness: selected short stories*. Sydney : Angus and Robertson, 1967. P. 110–120.

Parkin A., Summers J., Woodward D. *Government, Politics, Power and Policy in Australia*. Pearson Australia Group, 2006.

Radden G., Dirven R. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins, 2007.

Ramson W.S. *Lexical Images: the story of the Australian national dictionary*. Melbourne : Oxford University Press, 2002.

Read I.G. *The Bush: a guide to the vegetated landscapes of Australia*. Kensington, NSW : University of New South Wales Press, 1994.

Rowley S. *Incidents of the bush // Lying about the Landscape* / ed. G. Levitus. North Ryde, NSW : Craftsman House, 1997. P. 15–29.

Semmler C. *The Banjo of the Bush: the work, life and times of A.B. Paterson*. Melbourne : Landsdowne Press, 1966.

Smith G. *Singing Australian: a history of folk and country music*. Melbourne : Pluto press, 2005.

Steele K. *Fear and loathing in the Australian bush: gothic landscapes in bush studies and picnic at hanging rock* 2010. URL: <http://arts.monash.edu.au/ecps/colloquy/journal/issue020/steel.pdf> (дата обращения: 24.06.2011).

Torney K. *Babes in the Bush: the making of an Australian image*. Free-mantle : Curtin University Books, 2005.

Tranter B., Donoghue J. Ned Kelly: armoured icon // *Journal of Sociology*. 2010. № 46 (2). P. 187–205.

Trigger D.S., Mulcock J. Forests as spiritually significant places: nature, culture and “belonging” in Australia // *The Australian Journal of Anthropology*. 2005. № 16 (3). P. 306–320.

Ward R.B. *The Australian Legend*. 2 nd ed. Melbourne : Oxford University Press, 1974 [1958].

Wierzbicka A. *Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, Japanese*. New York : Oxford University Press, 1997.

URL: http://www.mornpen.vic.gov.au/Page/Page.asp?Page_ID=3948&h=1

Parkin A., Summers J., and Woodward D. *Government, Politics, Power and Policy in Australia*. Pearson Australia Group, 2006.

URL: <http://www.mynmra.com.au/travel/holidays/ideas/nsw/oxford-goes-bush-in-armidale.htm> (accessed: 24 January 2023).

Глава 7. Индивидуальная коммуникативная готовность в обучении устной иноязычной коммуникации

7.1. Современное состояние вопроса

Для понимания сущности и специфики иноязычной подготовки студентов, особенно в контексте реализации коммуникации на иностранном языке, ключевое значение приобретает понятие «коммуникативная готовность». Именно «коммуникативная готовность» выступает гарантом успешного взаимодействия и является основополагающим условием для эффективной реализации иноязычной речевой деятельности. «Готовность» как сложное системное образование объединяет разные компоненты. Эти компоненты формируют необходимые условия, способствующие достижению определённых целей, применения знаний, навыков и умений в процессе выполнения конкретных действий, а также для преодоления возникающих препятствий, опираясь на конструктивную мотивацию.

Исходно понимание данного понятия связано с психологической готовностью к профессиональной деятельности. Социально-педагогический аспект проблемы, рассмотренный в трудах К.К. Платонова, раскрывает три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента в структуре готовности: моральную, психологическую и профессиональную готовность (Платонов, 1979: 272). Очевидно, что готовность выступает ключевым условием выполнения профессиональной деятельности, базирующейся на коммуникации. Учитывая многообразие профессиональной деятельности, в структуре

готовности можно выделить подвиды. Принимая во внимание значимость и весомость коммуникативной составляющей в профессиональной деятельности специалиста любого профиля, отметим, что важнейшей составляющей готовности к иноязычной профессионально ориентированной деятельности является коммуникативная готовность.

Поскольку любая готовность к профессиональной деятельности является многокомпонентным образованием, в структуре коммуникативной готовности студента как в целостном личностном образовании можно выделить ряд компонентов.

В отечественной научной литературе существует несколько направлений исследования понятия «готовность». Как социальная и психологическая установка понятие рассмотрено в работах Д.Н. Узнадзе (Узнадзе, 1961); как предрасположенность, склонность и подготовленность к деятельности – в работах В.А. Ядова (Ядов, 2013: 21); в контексте способностей готовность изучалась С.Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 2001: 537); как личностное образование – в исследованиях М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович (Дьяченко, Кандыбович, 2001). Н.Д. Левитов дает определение готовности как состоянию, зависящему от индивидуальных особенностей личности, типа высшей нервной деятельности и условий, в которых протекает деятельность (Левитов, 1964); как психологическая и личностная готовность к «встрече с новой ситуацией», включая специальную профессиональную готовность, имеющую своё содержание и динамику развития, исследуются в работе Ю.М. Забродин (Забродин, 2017: 147).

В Толковом словаре русского языка готовность трактуется как состояние человека, которое позволяет ему эффективно использовать накопленный опыт. В зависимости от характера опыта готовность может быть как биологически заложенной, так и представлять собой сложное когнитивное явление, способное развиваться (Оже-

гов, Шведова, 1999: 142). Отсюда готовность – это активное состояние личности, ориентированное на определённое поведение, способствующее мобилизации психофизиологических систем человека для эффективного выполнения задач. Психологические предпосылки готовности к учебной или трудовой деятельности включают понимание задачи, осознание ответственности, желание достичь успеха и самостоятельное планирование работы. Конкретное состояние готовности к действию зависит от различных факторов, включая физическую подготовленность, нейродинамическую поддержку и психологические условия (Кандыбович, 2021: 125).

Помимо этого, готовность также определяется как установка на определённую деятельность, зависящая от потребностей и ситуации, в которой эти потребности могут быть удовлетворены. Например, установка на изучение иностранного языка подразумевает стремление к приобретению новых знаний и навыков, а также к практическому владению этим языком.

Сводя все эти понятия вместе, можно сказать, что готовность означает желание использовать свои способности в деятельности. Она включает в себя совокупность убеждений и взглядов, мотивов и стремлений, волевых и интеллектуальных качеств, а также знаний, навыков и умений (так называемых ЗУНов), которые формируют установки и настрой на определённое поведение. Каждая деятельность обладает уникальной структурой, а значит, готовность к конкретной деятельности следует изучать исходя из того, что она будет специфичной по содержанию и по структуре входящих в неё компонентов.

Исследования коммуникативной готовности к деятельности проводились в разных направлениях как отечественными, так и зарубежными исследователями. Анализ литературы показал, что при исследовании изучались: аспекты личностного отношения к деятельности в работах Б.Г. Ананьева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, К.К. Платонова, Р.Д. Санжаевой, Д.Н. Унадзе, В.А. Ядова и других

исследователей; коммуникативная готовность к профессиональной деятельности на иностранном языке как профессионально-личностное качество человека, имеющее сложную структуру, – в диссертационных исследованиях А.В. Агаевой, Г.В. Захаровой, Г.Е. Кислинской, О.В. Мишутиной, М.А. Фурманова; структуры готовности к коммуникации и мотивационных аспектов готовности (Hashimoto, 2002; Vatankhah, Tanbakooei, 2014; Piechurska-Kuciel, 2015), влияние уровня владения языком (Tomoko Yashima, 2002; Darasawang, Reinders, 2021), динамический характер изменения коммуникативной готовности от условий её формирования, например, обучения в сотрудничестве (Zhong, 2013), рефлексивное обучение (Mohammad Zohrabi, Maryam Yousefi, 2016), создание среды обучения в экологическом подходе (Mai, Fan, 2021), применение эмоционально значимых фотографий для организации устной иноязычной коммуникации (MacIntyre, Wang, 2021).

Развитие коммуникативной готовности личности приобретает особую значимость в условиях современных преобразований в социально-когнитивной сфере. Всё большее внимание уделяется способности устанавливать и поддерживать контакты, взаимодействовать с партнёрами по коммуникации, владеть искусством слова и культурой коммуникативного поведения, что становится востребованным в различных сферах общественной жизни. Цель данного исследования заключается в анализе понятия «коммуникативная готовность» и определении сущности понятия «индивидуальная коммуникативная готовность» в процессе обучения студентов устной иноязычной коммуникации. В рамках настоящего исследования ставится задача проанализировать теоретические аспекты развития коммуникативной готовности студентов к иноязычной речи с учетом принципа индивидуализации и разработать структурно-содержательную модель индивидуальной коммуникативной готовности.

7.2. Методология исследования

Мы опираемся на два ведущих подхода к определению «понятия готовность к деятельности» в отечественной психологии: с позиции личностного (А.Б. Ананьев, Л.С. Выготский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.) и функционального подходов (Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, Д.Н. Узнадзе и др.). В контексте личностного подхода готовность представляет собой проявление индивидуально-личностных качеств, которые определены эффективным характером деятельности с высокой личной и профессиональной результативностью. Функциональный подход рассматривает готовность как некоторое психическое состояние индивида, мобилизующее психические и физические ресурсы и базирующееся на общих механизмах и закономерностях функциональной системы деятельности. Определив общую функциональную систему возникновения деятельности, мы определяем специфическую функциональную структуру коммуникативной готовности к иноязычной речи.

В исследовании использованы также идеи и положения системно-деятельностного (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.Г. Шадриков); компетентностного (И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.Я. Коган, В.В. Краевский); интегративного (Р.З. Богоудинова, О.А. Борщева, А.С. Запесоцкий, Г.И. Ибрагимов, А.И. Пайгузов, Т.А. Старшинова); контекстного (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, В.Г. Калашников, Н.П. Хомякова) подходов.

7.2.1. Понятие «коммуникативная готовность» и ее типы в контексте профессиональной иноязычной коммуникации

Ретроспективный взгляд на развитие концепции коммуникативной готовности свидетельствует о том, что она изучается как инте-

гративное качество личности и как психологическое состояние готовности, основанное на закономерностях системы коммуникативной деятельности. Эта позиция находит отражение в трудах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Левитова, Питера Д. МакИнтайра и других, которые обобщили и систематизировали научно-методические знания, накопленные в области развития коммуникативной готовности обучающегося.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович рассматривают коммуникативную готовность как предпосылку целенаправленной деятельности, которая позволяет успешно использовать накопленные личностью знания и опыт, сформированные навыки и умения (Дьяченко, Кандыбович, 2001: 74). Как психологическое состояние, предшествующее началу деятельности, коммуникативная готовность, по мнению Р.Д. Санжаевой, представляет собой устойчивую характеристику личности, которая выражает стремление преодолевать трудности для достижения целей на основе приобретённых умений и навыков (Санжаева, 2016: 10). Н.Д. Левитов рассматривает её как «пригодность» или «непригодность» человека к той или иной деятельности (Левитов, 1964: 221).

С точки зрения личностной готовности мобилизовать коммуникативные знания, умения и навыки, Питер Д. МакИнтайр и его соавт. определяют коммуникативную готовность как «готовность вступить в общение в определенное время и с определенным человеком на иностранном языке» (MacIntyre, Dörnyei, Clément, Noels, 1998: 547). Кроме того, Д.Н. Узнадзе и его школа рассматривают установку как готовность субъекта к восприятию будущих событий и совершению действий, что лежит в основе целенаправленной избирательной активности (Азимов, Шукин, 2009: 328).

Деятельностный аспект коммуникативной готовности отражает внутреннюю настроенность личности на выполнение коммуникативной задачи и установку на активное взаимодействие (Рубин-

штейн, 2001: 625). Кроме этого, он способствует активации готовности к практическому использованию коммуникативных навыков и умений в профессиональной сфере, учитывая индивидуальный стиль их реализации. Готовность к деятельности является не только необходимым условием её инициации, но и ключевым фактором её успешного осуществления.

По классификации Н.Д. Левитова, в психологическом состоянии готовности к деятельности можно выделить два типа коммуникативной готовности (КГ): *длительное (устойчивое)* и *ситуативное состояние коммуникативной готовности*. Длительное состояние КГ представляет собой устойчивую и долговременную характеристику личности, которая отражает позитивное отношение обучающегося к устной иноязычной деятельности и не требует дополнительного формирования при изменении коммуникативных целей. Ситуативное состояние КГ – это состояние психологической мобилизации, которое можно охарактеризовать как «предстартовое» состояние готовности к иноязычному общению в определённое время и с определённым человеком на иностранном языке (Левитов, 1964: 221; Санжаева, 2016: 8).

Вслед за Н.Д. Левитовым, мы выделяем в рамках ситуативного состояния КГ студента три подтипа: устойчивую, повышенную и пониженную.

Устойчивая КГ возникает у обучающегося при выполнении привычных коммуникативных действий и представляет собой шаблон реагирования на социальные, деловые, профессиональные ситуации или на различные типы людей. Если это состояние становится привычным, то мы полагаем, что индивидуальная коммуникативная готовность будет менее ситуативно зависима, что способствует самоэффективности коммуниканта.

Повышенная КГ характеризуется чувством подъёма, мобилизации и энтузиазма, которые возникают при столкновении с какими-

либо ситуациями впервые. Это состояние требует внутренней работы над собой, чтобы оценить коммуникативную ситуацию и сделать выводы о том, какие стратегии взаимодействия лучше всего подойдут в данных условиях.

Пониженная КГ отличается отсутствием у обучающегося живого интереса и мотивации к деятельности (Левитов, 1964: 221–223).

Исходя из этого, коммуникативная готовность определяется как психологическое состояние, которое характеризует готовность к коммуникативной деятельности в определённое время и с определённым человеком на иностранном языке, зависящее от индивидуальных особенностей личности и условий, в которых коммуникативная деятельность протекает. Как психологическое состояние готовности к коммуникативной деятельности это состояние внутренней настроенности на практическую реализацию коммуникативных навыков и умений, в котором мы различаем длительную и ситуативную коммуникативную готовность. На основе описанной выше классификации Н.Д. Левитова в ситуативном состоянии коммуникативной готовности студента мы выделяем три подтипа: устойчивую, повышенную и пониженную коммуникативную готовность к устной иноязычной коммуникации. Разделение на длительное и ситуативное состояние коммуникативной готовности позволит глубже понять природу готовности студента в обучении. Оба вида готовности представляют и отражают личностные качества, необходимые для подготовки профессионала, способного осуществлять устную иноязычную коммуникацию в профессиональной сфере.

Заметим, что представленные выше определения коммуникативной готовности не утратили своей актуальности и в настоящее время, однако данное понятие нуждается в уточнении в связи с тем, что коммуникативные процессы усложнились и стали более разнообразными из-за их взаимосвязи с различными аспектами коммуникативного контекста (ситуативного, личностного, лингвистического, соци-

окультурного и др.), опосредованных психологическими индивидуальными характеристиками личности, отношениями между участниками общения, целями и условиями коммуникации, жанровыми особенностями и стратегиями речевого поведения каждого из коммуникантов. Контекст, по определению И. Кечкеша и О.А. Обдаловой, как динамическая система формируется в процессе коммуникативного взаимодействия с учётом прагматических факторов и участников дискурса – представителей конкретного языкового сообщества (Kecskés, 2008: 385–406; Obdalova, 2015: 82–83; Обдалова, 2020: 114).

Дальнейшие наши рассуждения о сущности коммуникативной готовности требуют уточнения понятия «коммуникация». В отечественной психологии коммуникация изучается как сложный когнитивно-коммуникативный процесс с обменом идеями, интересами и формированием установок (Барабанщиков, Носуленко, 2004: 212), с установлением отношений, созданием и интерпретацией сообщений, вызывающих определённую реакцию (когнитивную, эмоциональную, поведенческую) (Гриффин, 2015: 40), как процесс, предполагающий «услышанность и ответственность» участников иноязычного взаимодействия (Зинченко, 2007: 78).

Профессиональная коммуникация характеризуется тематической специализацией словаря, объединяющего людей по общим интересам в различных областях, таких как техническая, экономическая, медицинская, юридическая и др. Как форма социального взаимодействия в профессиональном сообществе коммуникация может проявляться через различные виды устного иноязычного общения, такие как деловые переговоры, презентации, дискуссии, научные конференции, командная работа над проектами и личные встречи с разными целями и ожидаемыми результатами.

Профессиональная устная иноязычная коммуникация часто происходит в рамках деловых отношений, в которых работа в команде и конструктивное взаимодействие высоко ценится. Исследователь деловой коммуникации А.П. Панфилова отмечает, что в отличие от

лично-ориентированной коммуникации, где акцент делается на характере межличностных отношений, в деловом взаимодействии целью является не только процесс общения, но и достижение конкретных результатов в процессе продуктивного сотрудничества, где результат будет зависеть от намерений и мотивов коммуникантов (Панфилова, 2001: 15).

С учётом вышеизложенного процесс профессиональной иноязычной коммуникации носит многофункциональный характер, и главными функциями будут организация совместной работы, формирование и поддержание межличностных и внутригрупповых отношений, а также взаимодействие и воздействие (Обдалова, 2022: 222). Готовность осуществлять подобные функции будет зависеть от особенностей коммуникативных возможностей партнёров (когнитивных, эмоциональных, эрудиции, компетентности, умения слушать, культурных и поколенческих особенностей). Состояние готовности будет опираться на уровень владения навыками и умениями устной иноязычной коммуникации, на уровень владения тактиками и стратегиями эффективного и продуктивного иноязычного взаимодействия, умение доказывать, обосновывать, аргументировать, убеждать, достигать согласия, способность эмоционально воспринимать собеседника (эмпатия) и адекватно воспринимать информацию.

В последних диссертационных исследованиях концепция коммуникативной готовности получила своё уточнение в проблеме развития коммуникативной готовности к профессиональной деятельности (табл. 7.1). При уточнении структуры и компонентов коммуникативной готовности ученые указывают на сложность и многоуровневость ее как системы, которая включает когнитивные, эмоциональные и мотивационные аспекты (Захарова, 2009: 62; Фурманов, 2005: 12). Исследователи А.В. Агаева, М.В. Дементьева, О.В. Мишутина и Г.Е. Кислинская сходятся во мнении, что коммуникативная готовность является интегративным профессионально

значимым качеством в контексте взаимодействия с зарубежными партнёрами (Агаева, 2013: 13; Дементьева, 2001: 59), способствует эффективному диалогу и сотрудничеству в профессиональной сфере (Мишутина, 2019: 12; Кислинская, 2017: 14). Приведем обобщенное представление понятия «коммуникативная готовность» (табл. 7.1).

Таблица 7.1

**Анализ трактовок понятия «коммуникативная готовность»
в диссертационных исследованиях**

Автор	Трактовка понятия «коммуникативная готовность» к иноязычной коммуникации
А.В. Агаева	«Интегративная профессионально-личностная характеристика, представляющая собой значимый элемент профессиональной компетентности специалиста с высшим юридическим образованием» (Агаева, 2013: 13)
М.В. Дементьева	«Интегративное профессионально значимое качество специалиста, обеспечивающее установление с зарубежным партнёром отношений паритетного сотрудничества и выработку конструктивного решения проблем» (Дементьева, 2001: 59)
О.В. Мишутина	«Комплексное многоуровневое личностное качество, способствующее установлению диалога химиков с коллегами внутри технопарка и сопровождающее их профессиональную деятельность в условиях лаборатории, офиса и коворкинга, способствует более эффективной иноязычной коммуникации» (Мишутина, 2019: 12)
Г.В. Захарова	«Динамичная и развивающаяся система личностных свойств человека, основа успешного выполнения деятельности и характеризует понятие как систему, включающую в себя интеллектуальный, эмоционально-ценностный и потребностно-мотивационный компоненты и обеспечивает эффективное выполнение коммуникативной функции» (Захарова, 2009: 62)
Г.Е. Кислинская	«Экзистенциальное, социально-психологическое состояние личности, обусловленное её подготовленностью и предположенностью к деятельности, интегрирующее иноязычную межкультурную компетенцию, обеспечивающую успешное

Автор	Трактовка понятия «коммуникативная готовность» к иноязычной коммуникации
	информационное взаимодействие на иностранном языке в профессиональной сфере» (Кислинская, 2017: 14).
М.А. Фурманов	«Динамично развивающееся профессионально-личностное качество человека, имеющее сложную структуру, и характеризуется: – комплексом знаний и представлений о природе информации и коммуникативной деятельности; – владением способами и приёмами коммуникативной деятельности, управления информационно-коммуникативными процессами; – ценностным отношением к информации, коммуникации и её субъектам, ориентацией на саморазвитие в сфере коммуникации» (Фурманов, 2005: 12).

Резюмируя изложенные позиции ученых по данному вопросу, полагаем, что в силу сложности структуры и многокомпонентности состава коммуникативной готовности как личностного и профессионального качества на настоящее время нет единого определения данного феномена. Однако нам представляется важным выделить признаки, характеризующие коммуникативную готовность к профессиональной иноязычной коммуникации:

- психологическая подготовленность к осуществлению коммуникативной деятельности в определённое время и с определённым человеком, которая проявляется в единстве переживания и поведения и имеет временные границы (длительное и ситуативное состояние);

- внутренняя настроенность на выполнение коммуникативной задачи и установка на активное взаимодействие, что требует мобилизации личностных ресурсов человека, направленных на реализацию определённой деятельности;

- способность к иноязычному взаимодействию, отражающая наличие или отсутствие умений, необходимых для эффективной

профессиональной иноязычной коммуникации (уровень владения иностранным языком, владение тактиками и стратегиями эффективного и продуктивного иноязычного взаимодействия, умение доказывать, обосновывать, аргументировать, убеждать, достигать согласия, а также способность к эмпатии и адекватному восприятию информации).

7.2.2. Индивидуальный и деятельностный аспект коммуникативной готовности

Далее мы сосредоточимся на раскрытии личностного и деятельностного аспектов коммуникативной готовности к профессиональной устной иноязычной коммуникации. Эти аспекты будут рассмотрены через призму индивидуальных, личностных и субъектных характеристик обучающихся.

На сложность образования личности указывают К.К. Платонов, Б.Г. Ананьев. Личность формируется на основе природных, биологически обусловленных свойств индивида, которые проявляются в темпераменте, возрастных и типологических свойствах личности, а также на основе индивидуальных особенностей психологических процессов, таких как внимание, память, мышление, особенности нервной системы (Платонов, 1972: 128). Рассматривая темперамент как не константное свойство, Б.Г. Ананьев отмечает, что «человек имеет столько темпераментов, сколько возрастных фаз он прошёл». Индивидуальные свойства, определяющие поведение человека и формирующие его коммуникативный потенциал, при этом не влияют на содержание коммуникации (Ананьев, 2001: 68). Относительно коммуникативной готовности роль индивидуальных свойств видится в том, что, с одной стороны, они ограничивают возможности обучающегося, определяя диапазон возможностей и ограничений обучающегося, продиктованных биологической природой человека, но при этом индивидуальные свойства открывают пути для коррекции и

компенсации при обучении устной иноязычной коммуникации. Как субъект коммуникативной деятельности обучающийся характеризуется индивидуальным коммуникативным стилем деятельности, обеспечивающим выполнение коммуникативных задач обучающимся. Субъектные свойства личности в коммуникативной готовности отражаются в том, как человек выстраивает взаимодействие в различных форматах коммуникации и какими стратегиями и тактиками владеет для активного включения в коммуникацию.

Так как устная иноязычная коммуникация – это социальное взаимодействие, то в свете нашего исследования ведущая роль в становлении коммуникативной готовности отводится личностным свойствам человека, так как именно эти свойства характеризуют его как члена общества, его внутреннюю позицию и мотивацию вступать в коммуникацию. Личностные свойства формируются в процессе воспитания и обучения и определяют активность в обучении, стремление к развитию профессиональных и коммуникативных компетенций и готовности к деятельности.

В индивидуальной коммуникативной готовности как интегративном образовании личности можно выделить определенные уровни: уровень ценностей и установок, уровень опыта и аттитюда, уровень коммуникативной компетентности личности. На наш взгляд, ценности человека определяют характер общения, выступают ориентиром в выборе стратегии в выстраивании отношений с собеседником и в восприятии партнёров по общению. В работах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Д.Н. Узнадзе под установкой понимается предрасположенность субъекта направлять свою деятельность определённым образом (Дьяченко, Кандыбович, 2001: 20; Узнадзе, 1961), «психологическая форма выражения направленности», содержательной стороной которой является практическое отношение к собеседнику и к самому себе (Рубинштейн, 2001: 625).

Отношение человека к собственным ценностям, к партнёру по коммуникации и ситуации выступает предпосылкой для проявления активности и готовности к продуктивной коммуникации.

О.А. Гулевич указывает на значимость накопленного опыта в структуре коммуникативной готовности, что формирует аттитюды. Аттитюды как индивидуальное образование оказывают влияние на реакции человека по отношению к объектам или ситуациям, связанным с участием в коммуникативном процессе (Гулевич, 2007: 69). В структуре аттитюда выделены три компонента, определяющих активность человека: когнитивный (представления, взгляды, убеждения), аффективный (эмоции, чувства) и поведенческий (намерения, готовность к определённому поведению по отношению к объекту) (Briñol, Petty, 2012: 285). Аттитюд как ключевой психологический механизм вовлекает человека в социальные отношения и обладает мотивационной силой, влияющей на готовность к устной иноязычной коммуникации. Мы полагаем, что изменение любого из аспектов аттитюда может как укрепить, так и ослабить мотивацию к коммуникативной готовности. Например, отношение к участию в научной конференции на иностранном языке может зависеть от убеждений обучающегося, его чувства гордости и удовлетворения, а также намерений подготовиться к выступлению. Однако страх перед публичными выступлениями может негативно повлиять на коммуникативную готовность даже при наличии плюсов от участия в конференции.

Опыт личности, включающий знания, умения, навыки, привычки, определяет её подготовленность к деятельности, что связывают с коммуникативной компетентностью. Как подчеркивают О.А. Обдалова, Ю.Г. Татур, компетентность специалиста проявляется в способности и стремлении применять знания, умения, опыт, способности, а также интеллектуальные и поведенческие качества для продуктивной деятельности в профессиональной и социальной сфере на

родном и иностранном языках (Обдалова, 2014: 61; Татур, 2004). Поэтому развитие коммуникативной компетентности требует формирования теоретической и практической коммуникативной готовности специалиста. Теоретическая коммуникативная готовность включает в себя комплекс знаний, направленных на развитие лингвистических и грамматических навыков, необходимых для использования иностранного языка в устной профессиональной коммуникации, знание культурных и лингвистических особенностей родного и изучаемого языков с целью адекватного интерпретирования социокультурных контекстов и поведения собеседника. Помимо теоретической коммуникативной готовности, необходимо развивать практическую готовность к устной иноязычной коммуникации как способность применять знания (грамматические, лексические, фонетические) для выполнения коммуникативных задач в определённом контексте и ситуации. Для того чтобы стать теоретически и практически компетентным, согласно положениям контекстного обучения А.А. Вербицкого, обучающемуся нужно совершить переход от информации к осмысленному знанию в контексте деятельности, т.е. встроить знания в личный опыт. При этих условиях знания, умения и опыт человека могут обрести мотивирующее влияние на готовность действовать определённым образом по отношению к себе, другим и ситуации (Вербицкий, 2017: 17).

Многочисленные исследования раскрывают взаимосвязанность индивидуального аспекта, включающего в себя личностные характеристики, мотивацию к изучению иностранного языка и к социальному взаимодействию на иностранном языке и деятельностного аспекта коммуникативной готовности. Он подразумевает способность адаптироваться к различным контекстам, подбирать адекватные стратегии иноязычного взаимодействия и осознанно изменять своё речевое поведение для достижения цели иноязычной коммуникации. Питер Д. МакИнтайр и соавт. указывают, что индивиду-

альные особенности оказывают не прямое влияние на коммуникативную готовность, воздействуя на неё в виде системы взглядов говорящего, его установок, мотивации и в чувстве уверенности (MacIntyre, Dörnyei, Clément, Noels, 1998). Кроме этого, обнаруживаются подтверждения того, что индивидуальные особенности обучающегося и отношения, сложившиеся в группе обучающихся, обладают всепроникающим влиянием на процесс устной иноязычной коммуникации и проявляются опосредованно через установки к тем или иным явлениям (Piechurska-Kuciel, 2018). Например, ряд исследований указывают, что такие качества личности, как экстравертированность / интровертированность, открытость к новому опыту и уверенность в себе могут как способствовать, так и быть препятствием для готовности к иноязычной коммуникации (Oz, 2014; Piechurska-Kuciel, 2018; Fatima, Malik Mohamed Ismail, Pathan, Memon, 2020).

В других исследованиях было подтверждено, что темперамент обучающегося и его индивидуальный коммуникативный опыт оказывают влияние на его представления о том, с кем он хочет строить доверительные отношения, а индивидуальный коммуникативный опыт определяет характер реакций человека на окружение, стимулирует инициативное поведение и готовность студента к коммуникации (Freiermuth, Ito, 2020). Также было выявлено влияние гендерных и возрастных факторов на проявление коммуникативной готовности на иностранном языке (MacIntyre, Baker, Clément and Donovan, 2003). Получены подтверждения того, что у мужчин с возрастом уровень коммуникативной готовности возрастает, в то время как у женщин уровень коммуникативной готовности снижается. При этом женщины изначально демонстрируют более высокий уровень коммуникативной готовности по сравнению с мужчинами.

Таким образом, индивидуальная коммуникативная готовность является качеством личности, обладающим индивидуальным содержанием, и формируется через активное участие в устной иноязычной коммуникации. Как интегративное образование личности в индивидуальной коммуникативной готовности мы выделили уровни ценностей и установок, опыта и аттитюдов и коммуникативной компетентности личности. Структура индивидуальной коммуникативной готовности является динамичной и развивающейся системой личностных свойств человека, которая в процессе обучения в вузе может развиваться от некоего начального уровня коммуникативной готовности на основе теоретической и практической коммуникативной готовности. Состояние индивидуальной коммуникативной готовности не является изначально заданной, это приобретаемое качество, формируемое в новых коммуникативных ситуациях.

7.3. Структурно-содержательная модель индивидуальной коммуникативной готовности

Рассмотрим структуру индивидуальной коммуникативной готовности как целостного личностного образования, в котором мы выделяем социально-индивидуальный, аффективно-когнитивный, мотивационный и ситуативный компоненты. Обобщение разных подходов к коммуникативной готовности (А.В. Агаева, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, О.В. Мишутина, М.А. Фурманов, P.D. MacIntyre, Z. Dörnyei, R.Clément, K.A. Noels и др.) позволило нам визуализировать взаимосвязь внутренних и внешних факторов в структурно-содержательной модели индивидуальной коммуникативной готовности и определить факторы, оказывающие постоянное, но опосредованное влияние на готовность к иноязычной коммуникации, а также ситуативно-обусловленные факторы, непосредственно влияющие на готовность к общению на иностранном языке в определённый момент времени (рис. 7.1).

Рассмотрим каждый компонент в отдельности. *Социально-индивидуальный компонент*, являющийся основой в модели индивидуальной коммуникативной готовности к устной иноязычной коммуникации, включает индивидуальные особенности коммуникантов (индивидуальными, личностными и субъектными) и сложившиеся взаимоотношения в группе. В исследовании Питера Д. МакИнтайра и соавт. замечено, что характерные для человека черты характера и взаимоотношения внутри группы обучающихся являются всепроникающими факторами в разных контекстах иноязычного взаимодействия (MacIntyre, Wang, 2021). С точки зрения межличностных взаимоотношений действия каждого участника коммуникации (обучающихся и преподавателя) ориентируются на поведение и оценки других людей, что формирует свойства личности: общительность или замкнутость, доброжелательность или агрессивность, повышенную или пониженную тревожность, высокий или низкий уровень уверенности в себе и другие характеристики (Мацалак, 2021: 218). Важно отметить, что в процессе устной иноязычной коммуникации человек ориентируется на поведение собеседника, расшифровывая его «внешние данные и раскрывая смысл получающегося таким образом текста в контексте» (Рубинштейн, 1959: 180).

Аффективно-когнитивный компонент модели представлен тремя элементами: аттитюды, социальная ситуация и иноязычная коммуникативная компетентность. Аттитюды, сформированные на основе опыта личности, обладают мотивационной силой, определяющей желание обучающегося вступать в коммуникацию или избегать её. Иноязычная коммуникативная компетентность, которую вслед за А.В. Соболевой мы рассматриваем как ситуативную адаптивность к условиям и контексту устной иноязычной коммуникации, предполагает свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения (Соболева, 2014, 2015).

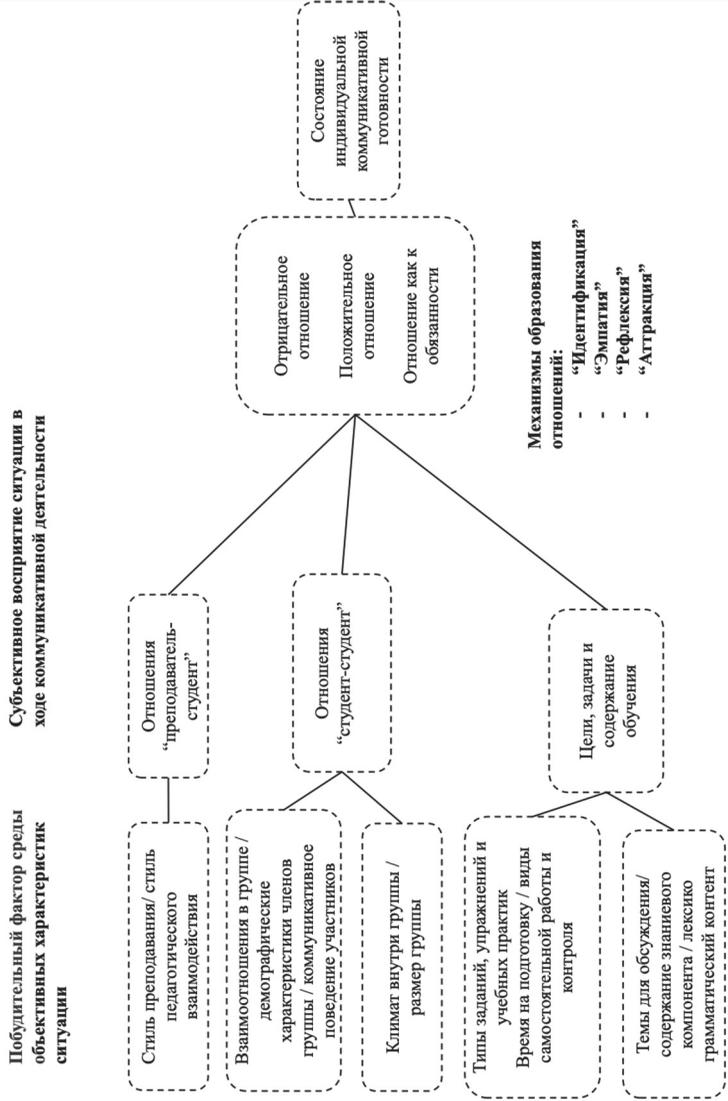


Рис. 7.2. Характеристики ситуации в модели индивидуальной коммуникативной готовности (адаптировано на основе исследований: J.F. Rauthmann, D. Gallardo-Pujol, E.M. Guillaume, E. Todd, C.S. Nave, R.A. Shertman, M. Ziegler, A.B. Jones, D.C. Funder (2014); J. Zhang, N. Beckmann, J.F. Beckmann (2018))

Ситуация коммуникации в модели обладает непосредственным влиянием на коммуникативную готовность, является элементом транзакции «человек – среда» и представляет собой совокупность обстоятельств, представленных объективными элементами ситуации, обладающими побудительной силой, и субъективное восприятие, и оценка ситуации, в которой протекает коммуникация (рис. 7.2) (Rauthmann et al., 2014; Zhang et al., 2018).

Восприятие ситуации, или социальная перцепция, по Дж. Брунеру, – это целостный образ другого человека, сформированный на основе его оценки, который зависит от личностных и социокультурных факторов (Брунер, 1977). Объективные характеристики среды находятся в зависимости от того, как их интерпретирует человек, на основе чего рождаются эмоциональное состояние партнёров по коммуникации (отрицательное, положительное отношение или «я это делаю потому, что должен»).

В итоге то, как коммуниканты воспринимают друг друга и оценивают, выражается в их поведенческой реакции на ситуацию взаимодействия, в нашем случае – на готовности вступать в коммуникацию. В целях эффективного взаимодействия важно, как человек воспринимает себя сам, идентифицируя с другими (идентификация), осознавая, как партнёры по коммуникации воспринимают его (рефлексия), способен сопереживать и сочувствовать (эмпатия), а также вызывать взаимную симпатию, основанную на потребности в аффилиации (аттракция) (Панфилова, 2013: 54–55). Следовательно, данный элемент в модели индивидуальной коммуникативной готовности указывает на то, что продуктивность и эффективность устного иноязычного взаимодействия зависит не только от степени владения эффективными инструментами обмена информацией, но и от владения механизмами взаимопонимания на вербальном и невербальном уровнях.

Мотивационный компонент является стержневым компонентом сугубо личностного свойства в индивидуальной коммуникативной готовности. В структурно-содержательной модели (см. рис. 7.1) мотивация индивидуальной коммуникативной готовности формируется в ходе

коммуникативного взаимодействия через аттитюд к тем или иным явлениям. В мотивационном компоненте индивидуальной коммуникативной готовности мы выделяем мотивационную ориентацию коммуникантов и их уверенность в себе. Содержанием мотивации выступают конкретные потребности личности, а направленность на их реализацию задаёт мотивационную ориентацию в коммуникативной деятельности. Питер Д. МакИнтайр утверждает, что в основе мотивации к коммуникативной готовности лежит стремление человека сблизиться с другими людьми, быть частью определённого общества, а также социальная роль, которую человек занимает в этой группе или обществе (MacIntyre, 2007).

В ряде исследований, посвящённых изучению коммуникативной готовности, было отмечено, что у студентов, изучающих иностранный язык вне условий его реального существования, доминирует инструментальная мотивация. Это означает, что интерес студентов к изучению языка связан с практическими целями, такими как получить лучшую работу, сдать экзамен, переехать на новое место жительства. В исследовании Юки Хашимото (Yuki Hashimoto) и Силвии Хвоздиковой (Silvia Hvozdíková) признаётся присутствие в процессе обучения инструментальной и интегративной мотивации. Были получены подтверждения, что интегративная мотивация зависит в первую очередь от того, какие у студента мотивационные ориентации, и уже во вторую очередь – от того, каковы отношения студента к предлагаемым учебным ситуациям (Hashimoto, 2002: 30; Silvia Hvozdíková, 2021). Немаловажное влияние на мотивацию в отношении коммуникативной готовности оказывает желание избегать коммуникативные неудачи. М. Баран-Лукаж (Małgorzata Baran-Łucarz) пришла к выводам, что студенты могут считать участие в реальном иноязычном общении рискованным мероприятием из-за высокой вероятности ошибиться и ударить лицом в грязь в процессе естественного иноязычного взаимодействия, при этом ценность опыта реального взаимодействия на иностранном языке для них становится второстепенной (Baran-Łucarz, 2015: 39).

Устойчивой индивидуальной особенностью говорящего является уровень личностной тревожности, который может снижать уверенность в себе. Устойчивой индивидуальной особенностью говорящего является уровень личностной тревожности, который может снижать уверенность в себе. Личностная тревожность, по определению А.М. Прихожана, является переживанием эмоционального дискомфорта, обладает собственной побудительной силой и имеет константную форму реализации в поведении в виде компенсаторных и защитных проявлений, помогает мобилизовать личные ресурсы (Прихожан, 1998). Как сложное психологическое состояние уверенность включает в себя познавательный аспект (ясное и объективное видение ситуации и чёткое понимание цели), эмоциональный компонент (чувство бодрости, радости и подъёма) и волевой элемент (характерная для людей с сильной волей черта, проявляющаяся в настойчивости при преодолении трудностей) (Левитов, 1964: 169). В исследовании Е. Сафрандж и соавт. (Jelisaveta Safranj) установлено, что осознание собственной уверенности способствует передаче этого чувства окружающим и установлению доверительных отношений в общении (Safranj et al., 2023).

Ситуативный компонент представлен элементом, указывающим на желание вступить в коммуникацию и состояние коммуникативной уверенности в себе. Желание вступить в коммуникацию с определённым человеком основано на аффилиации как стремление сблизиться с другими людьми, создавать доверительные и эмоционально-значимые отношения, что выступает мотивом начать коммуникацию на иностранном языке (MacIntyre et al., 1998).

Состояние коммуникативной уверенности в себе в структурно-содержательной модели является ситуативным ощущением уверенности в себе в определённой коммуникативной ситуации. Фактически коммуникативная уверенность говорящего основана на личных ощущениях и выступает базисом для эффективной коммуникации.

Мы разделяем точку зрения Питера Д. МакИнтайра и соавт., согласно которой коммуникативная уверенность в себе формируется благодаря реалистичной оценке собственных навыков и умений устной иноязычной коммуникации (когнитивный компонент), а также опирается на личностное качество – уверенности в себе, которое имеет место в момент возникновения чувства уверенности в определённой ситуации устного взаимодействия (MacIntyre et al., 1998: 549).

Воспринимаемая коммуникативная компетентность основана на умениях эффективно общаться, понимании особенностей коммуникативного процесса, знании основных характеристик коммуникации, умениях использовать вербальные и невербальные средства общения, а также способностях взаимодействовать с партнёром по общению. Низкий уровень воспринимаемой коммуникативной компетентности и неспособность компенсировать его другими способами могут привести к снижению чувства уверенности в себе. Поэтому новая ситуация может негативно повлиять на коммуникативную готовность к устному взаимодействию, так как человек будет сомневаться в своей способности удовлетворить коммуникативные потребности.

Большой интерес для нашего исследования представляет анализ причин, затрудняющих эффективную иноязычную коммуникацию. В своих работах Питер Д. МакИнтайр и К. Чарос установили, что мотивация, воспринимаемая компетентность и уровень языковой тревожности оказывают значительное влияние на формирование коммуникативной готовности. Уровень языковой тревожности, в частности, позволяет прогнозировать, насколько активно человек, изучающий иностранный язык, будет инициировать общение (MacIntyre, Charos, 1996: 19).

Обратимся к теории У. Гудикунста, согласно которой языковая тревожность представлена двумя состояниями: неопределённость и

беспокойство, являющиеся основными препятствиями для эффективной коммуникации и приводящие к межкультурному недопониманию. Неопределённость связана со способностью предсказывать вероятность различных событий и поведения других людей, а также с выбором подходящего поведения в различных ситуациях, например, как правильно поздороваться или где сесть. Беспокойство, или тревога, связана с эмоциональными аспектами и страхами перед возможными негативными последствиями от общения (Gudykunst, 2004). Согласно теории У. Гудикунста, осознанность выступает способом, который позволяет коммуникантам снизить беспокойство и уменьшить неопределённость до оптимального уровня. Осознанное общение предполагает тщательное продумывание хода коммуникации и выбора подходящих стратегий, что способствует эффективности взаимодействия. Кроме того, осознанность подразумевает открытость к новой информации, а также уважение к мнениям и точкам зрения других (Гриффин, 2015: 205).

Мы разделяем точку зрения У. Гудикунста о том, что беспокойство и неопределённость не всегда являются отрицательными аспектами, так как они могут способствовать эффективной устной коммуникации на иностранном языке. Например, когда человек испытывает сомнения (минимальный уровень неопределённости), он проявляет интерес к разрешению этих сомнений. Если же нет никаких сомнений, то мы можем ошибочно предположить, что поведение собеседника будет предсказуемым, что может привести к неправильной интерпретации его слов (Гриффин, 2015: 204–205).

Таким образом, анализ понятия «коммуникативная готовность» в контексте профессиональной иноязычной коммуникации показал, что данный конструкт обладает сложным и многокомпонентным составом и для него характерны следующие значимые признаки:

1. Психологическая подготовленность к иноязычной коммуникативной деятельности в конкретный момент времени и с опреде-

ленным собеседником проявляется в единстве эмоциональных и поведенческих реакций. Как психологическое состояние коммуникативная готовность может иметь длительное и ситуативное состояние; при этом среди ситуативных состояний выделяют устойчивое, повышенное и пониженное.

2. Внутренняя нацеленность на выполнение коммуникативной задачи требует мобилизации личных ресурсов коммуникантов для успешного иноязычного взаимодействия в различных коммуникативных ситуациях и контекстах. Готовность как предпосылка целенаправленной деятельности позволяет успешно использовать накопленные личностью знания и опыт, сформированные навыки и умения. Как психологическое состояние, предшествующее началу деятельности, коммуникативная готовность представляет собой устойчивую характеристику личности, которая выражает стремление преодолевать трудности для достижения целей на основе приобретённых умений и навыков.

3. Способность к эффективному иноязычному взаимодействию. С учётом потребностей в определённых коммуникативных знаниях, навыках и умениях в устной иноязычной коммуникации в профессиональной и деловой сферах, в индивидуальной коммуникативной готовности можно выделить два взаимосвязанных вида: теоретическую и практическую. Уровень их сформированности зависит от индивидуальных особенностей студента, его способностей к изучению иностранного языка и мотивации, что подчёркивает необходимость индивидуального подхода в устранении имеющихся недостатков.

Проведенный нами анализ индивидуального и деятельностного аспектов коммуникативной готовности позволил установить, что индивидуальная коммуникативная готовность представляет собой качество личности, обладающее уникальным содержанием и формирующееся через активное участие в устной иноязычной коммуникации. В структуре индивидуальной коммуникативной готовности как целостном личностном образовании выделяются соци-

ально-индивидуальный, аффективно-когнитивный, мотивационный и ситуативный компоненты. Визуализация структурно-содержательной модели индивидуальной коммуникативной готовности позволила выявить следующие закономерности:

– учёт исключительно индивидуальных особенностей обучающихся в процессе обучения устной иноязычной коммуникации недостаточен для создания необходимых условий, способствующих формированию активной и инициативной позиции обучающегося в отношении участия в устной иноязычной коммуникации. Исследование взаимосвязи внутренних и внешних факторов, влияющих на индивидуальную коммуникативную готовность, позволило установить, что индивидуальные особенности и взаимоотношения внутри группы обучающихся выступают всепроникающим фактором, оказывающим постоянное, но опосредованное влияние на индивидуальную коммуникативную готовность. Это влияние реализуется через систему взглядов, аттитюдов, мотивацию и чувства уверенности;

– объективные характеристики условий коммуникации (стиль преподавания и педагогического взаимодействия, климат в учебной группе и её размер, а также цели, задачи и содержание обучения) влияют на их субъективное восприятие участниками в ходе иноязычной коммуникативной деятельности. Исследование выявило, что аффективно-когнитивный компонент зависит от того, как коммуникация интерпретируется человеком и вызывает определённый эмоциональный отклик. Данный компонент оказывает постоянное и непосредственное влияние на индивидуальную коммуникативную готовность.

Важно также отметить, что индивидуальная коммуникативная готовность не является врождённой или изначально заданной характеристикой человека; она может быть целенаправленно сформирована и развита в процессе обучения. Исходя из такого понимания индивидуальной коммуникативной готовности мы обнаруживаем основания для индивидуализации обучения устной иноязычной

коммуникации. Следует подчеркнуть, что при обучении взрослых преподаватель в большинстве случаев работает с обучающимися, которые уже имеют некоторый опыт устной иноязычной коммуникации. У взрослого человека сформированы система ценностей, установок и аттитудов, уровень коммуникативной уверенности. Поэтому первым шагом здесь видится само осмысление личного иноязычного коммуникативного опыта и выявление дефицитов в компетенциях. Самодиагностика позволит сориентироваться в накопленном опыте и на основе рефлексии уже начать корректировать свою готовность через осознания своих текущих возможностей, актуализации желаемого опыта и наличного опыта. Кроме этого, определив зоны ближайшего развития на основе самодиагностики, мы скорее всего обнаружим, что у каждого обучающегося будет своё (индивидуальное) направление развития устной иноязычной коммуникации, которое может происходить по разным маршрутам.

Список литературы

Агаева А.В. Формирование коммуникативной готовности к профессиональной деятельности студентов-юристов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2013.

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001.

Барabanщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общественное. М. : Институт психологии РАН, 2004.

Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. М. : Прогресс, 1977.

Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования : учеб. пособие. М. : МПГУ, 2017.

Гриффин Эм. Коммуникация: теории и практики / пер. с англ. А.А. Науменко. Харьков : Гуманитарный центр, 2015.

Гулевич О.А. Психология коммуникации. М. : Московский психолого-социальный институт, 2007.

Дементьева М.В. Педагогические условия формирования готовности к деловому иноязычному общению у студентов неязыковых факультетов вузов : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2001.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. Мн. : Харвест; М. : АСТ, 2001.

Забродин Ю.М. Психология управления человеческими ресурсами (очерки теории психической регуляции поведения). М., 2017.

Захарова Г.В. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород : Нижегород. гос. арх.-стр. ун-т, 2009.

Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2007.

Кандыбович С.Л. Энциклопедический психологический словарь-справочник. 1000 понятий, определений, терминов: учебно-методическое пособие для вузов / под ред. А.Д. Короля, Е.В. Разиной. Минск : Харвест, 2021.

Кислинская Г.Е. Формирование готовности будущих бакалавров-теологов к иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2017.

Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М. : Просвещение, 1964.

Мацалак Т.В., Соболева А.В. Современные принципы организации эффективной коммуникации на уроке иностранного языка // Язык и культура : сб. ст. XXXI Международной научной конференции. Томск, 2021. С. 216–226.

Мишутина О.В. Формирование коммуникативной готовности студентов – будущих химиков к профессиональной деятельности в условиях технопарков средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2019.

Обдалова О.А. Иноязычное образование в 21 веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014.

Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивный подход как методологическая основа формирования межкультурной компетенции в современном иноязычном образовании // Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании. Нижний Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 103–128.

Обдалова О.А., Мацалак Т.В. Обучение иностранному языку на основе формирования индивидуальной образовательной стратегии студента и педагогического партнёрства // Язык и культура : сборник статей

XXXII Международной научной конференции / отв. ред. С.К. Гураль. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2022. С. 220–225.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : Азбуковник, 1999.

Платонов К.К. О системе психологии. М. : Мысль, 1972.

Платонов К.К. Социально-психологический аспект проблемы личности. Социальная психология личности. М. : Наука, 1979.

Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной сфере : учеб. пособие. СПб. : Знания, ИВЭСЭП, 2001.

Панфилова А.П. Психология общения : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. М. : Академия, 2013.

Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–17.

Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М. : Издательство Академии наук СССР, 1959.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2001.

Санжаева Р.Д. Готовность и её психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. С. 6–16.

Соболева А.В. Методика развития иноязычных умений межкультурного общения с учётом когнитивно-стилевого подхода (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.

Соболева А.В., Обдалова О.А. Организация процесса формирования межкультурной компетенции студентов с учётом когнитивных стилей обучающихся // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 392. С. 191–198. doi: 10.17223/15617793/392/32

Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М., 2004.

Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси : Изд-во АНГруз. СССР, 1961.

Фурманов М.А. Формирование коммуникативной готовности специалистов по связям с общественностью в процессе их подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2005.

Ядов В.А., Семенов А.А. [и др.]. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М. : ЦСПиМ, 2013.

Baran-Łucarz M. Foreign Language Self-assessment and Willingness to Communicate in and Outside the Classroom // *The Ecosystem of the Foreign Language Learner. Second Language Learning and Teaching* / eds by E. Piechurska-Kuciel, M. Szyszka. Springer, Cham, 2015. doi: 10.1007/978-3-319-14334-7_3

Briñol P., Petty R.E. A history of attitudes and persuasion research // *Handbook of the history of social psychology* / eds by A.W. Kruglanski, W. Stroebe. Psychology Press, 2012. P. 283–320.

Darasawang P., Reinders H. Willingness to Communicate and Second Language Proficiency: A Correlational Study // *Educ. Sci.* 2021. No. 11. P. 517. doi: 10.3390/educsci11090517

Fatima I., Malik Mohamed Ismail S.A., Pathan Z. H., Memon U. The power of openness to experience, extraversion, L2 self-confidence, classroom environment in predicting L2 willingness to communicate // *International Journal of Instruction.* 2020. No. 13. P. 909–924. doi: 10.29333/iji.2020.13360a

Freiermuth M.R., Ito M.F. Seeking the source: The effect of personality and previous experiences on university students' L2 willingness to communicate // *Learning and Motivation.* 2020. No. 71. P. 1–13. doi: 10.1016/j.lmot.2020.101640

Gudykunst W.B. *Communicating with strangers // Bridging Differences: Effective Intergroup Communication.* 4 ed. SAGE Publications, Inc., 2004. P. 1–40. doi: 10.4135/9781452229706

Hashimoto Y. Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context // *Second Language Studies.* 2002. No. 20. P. 29–70.

Keckés I. Dueling contexts: A dynamic model of meaning // *Journal of Pragmatics.* 2008. No. 40 (3). P. 385–406.

MacIntyre P.D., Charos C. Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication // *Journal of Language and Social Psychology.* 1996. No. 15 (1). P. 3–26. doi: 10.1177/0261927X960151001

MacIntyre P.D., Dörnyei Z., Clément R., Noels K.A. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation // *The Modern Language Journal.* 1998. No. 82 (4). P. 545–562. doi: 10.2307/330224

MacIntyre P.D., Baker S.C., Clément R., Donovan L.A. Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students // *A Journal of Research in Language Studies*. 2003. Vol. 53. P. 137–166. doi: 10.1111/1467-9922.00226

MacIntyre P.D. Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process // *The Modern Language Journal*. 2007. No. 91. P. 564–576. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x

MacIntyre P.D., Wang L. Willingness to communicate in the L2 about meaningful photos: Application of the pyramid model of WTC // *Language Teaching Research*. 2021. No. 25 (6). P. 878–898. doi: 10.1177/13621688211004645

Mai X., Fan Y. An Empirical Study of the Willingness to Communicate in College English Classes from an Ecological Perspective // *Creative Education*. 2021. No. 12. P. 2056–2065. doi: 10.4236/ce.2021.129157

Mohammad Zohrabi, Maryam Yousefi. The Relationship between Reflective Teaching, Willingness to Communicate (WTC), and Intrinsic Motivation of Iranian Advanced Learners // *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*. 2016. Vol. 4, Is. 2. P. 12–28

Obdalova O.A. Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment // *Bridging the Gap between Education and Employment: English Language Instruction in EFL Contexts*. 2015. Vol. 198. P. 73–89. doi: 0.3726/978-3-0351-0842-2

Oz H. Big Five personality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey // *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2014. No. 42 (9). P. 1473–1482. doi: 10.2224/sbp.2014.42.9.1473

Piechurska-Kuciel E. Openness to experience as a predictor of L2 WTC // *System*. 2018. No. 72. P. 190–200. doi: 10.1016/j.system.2018.01.001

Rauthmann J.F., Gallardo-Pujol D., Guillaume E.M., Todd E., Nave C.S., Sherman R.A., Ziegler M., Jones A.B., Funder D.C. The Situational Eight DIAMONDS: A Taxonomy of Major Dimensions of Situation Characteristics // *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. 2014. doi: 10.1037/a0037250

Safran J. Jelisaveta, Bogdanović Vesna, Gak Dragana. Interplay of Personality, Self-Efficacy and Willingness to Communicate // *Pedagoska Obzorja*. 2023. No. 38. P. 50–72.

Silvia Hvozdková. Willingness to Communicate and Motivation of English Language Learners // *American Journal of Educational Research*. 2021. No. 9 (8). P. 543–548. doi: 10.12691/education-9-8-12

Tomoko Yashima. Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. 2002. Vol. 86, Is. 1. P. 54–66. doi: 10.1111/1540-4781.00136

Zhang J., Beckmann N., Beckmann J.F. To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language classroom // *System*. 2018. No. 72. P. 226–239.

РАЗДЕЛ II
Современные технологии
в развитии
иностранного образования

Глава 8. Технология планирования результатов обучения иностранному языку в неязыковом вузе

8.1. Современное состояние вопроса

Одной из главных характеристик современного этапа становления науки является повышенный интерес к прикладным исследованиям, инициированным в ответ на потребности рынка и общества в целом (Никифоров, 2013). В этой связи сложно переоценить потенциал такой прикладной отрасли научного знания, как методика преподавания иностранных языков, которая в современных условиях призвана не только развивать традиционно описанные исследователями лингвистические и коммуникативные умения, но и вносить вклад в реализацию трансдисциплинарного подхода.

В самом общем смысле под трансдисциплинарностью в высшем образовании понимают формирование у студентов особого мировоззрения, позволяющего видеть в научном знании некие универсальные закономерности и использовать их для решения сложных проблем, в том числе в профессиональной сфере (Мокий, Мокий, 2014). С этой точки зрения миссией преподавателя иностранного языка становится не только формирование у студентов коммуникативных умений, но и создание условий для развития гармоничной личности, отвечающей всем вышеперечисленным требованиям. Разумеется, при таком подходе необходимо актуализировать материал из всех дисциплин учебного плана и принимать участие в решении задач, стоящих перед университетом в целом. Следует обратить внимание на то, что в современных исследованиях по лингводидактике и проблемам профессионального образования использу-

ется термин «иноязычная подготовка», позволяющий, с одной стороны не привязываться к названиям дисциплин в учебных планах, а с другой – учесть интегративные связи между иностранным языком, общепрофессиональными и профильными предметами.

В то же время реализация иноязычной подготовки в вузах, особенно на неязыковых направлениях и специальностях, в наши дни осложняется сложившимися общественно-политическими реалиями. Во-первых, это изменение места и роли английского языка в профессиональной деятельности выпускника вуза: несмотря на то, что он по-прежнему является языком международного общения, неизбежен пересмотр сфер иноязычной коммуникации, а следовательно, и набора целевых коммуникативных умений. К сожалению, некоторые неязыковые вузы считают наиболее рациональным способом решения проблемы сокращение общего объёма обязательной иноязычной подготовки. Так, например, в НИ ТПУ таковая с 2023 г. ограничивается 128 часами аудиторных занятий (Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (английский)», 2023) и реализуется исключительно на первом курсе. В сложившихся условиях экстремальной нехватки учебных часов проблема целеполагания встаёт как никогда остро, и дублирование программы средней школы однозначно представляется непозволительной роскошью. Во-вторых, это ограничение доступа ко многим зарубежным образовательным ресурсам, что требует разработки импортозамещающих технологий, в частности, технологии планирования и оценивания результатов иноязычного образования в вузе.

Несмотря на то, что ещё в 2013 г. Е.Н. Соловова назвала разработку системы планируемых результатов основным стимулом развития иноязычного образования (Соловова, 2013), вузам до сих пор не хватает чёткой и прозрачной системы критериев. Формулировка УК-4 в действующих ФГОС ВО и рабочих программах явно не от-

ражает всего многообразия сфер и форм иноязычной коммуникации, а детализация образовательных результатов для отдельных направлений подготовки и вовсе отсутствует.

Поэтому *цель данного исследования* – разработать оптимальную по временным затратам технологию создания чёткой и прозрачной системы планируемых результатов обучения иностранному языку, которая может быть использована для планирования и оценки иноязычных компетенций студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей.

Технология опирается на подход, называемый интегрированным обучением иностранному языку и реализующий одну из основных существующих моделей интеграции преподавания языка и предметного содержания. В основе технологии лежит метод обратного проектирования (backward design) от коммуникативных потребностей к конкретным результатам обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации научно-методических наработок по обозначенным вопросам и создании методологически обоснованной технологии разработки уровневых шкал для неязыковых направлений подготовки и специальностей.

Практическая значимость состоит в том, что разработанная технология позволит: 1) планировать реалистичные показатели иноязычной подготовки выпускников, не прибегая к зарубежным специализированным ресурсам; 2) проектировать содержание любых курсов иностранного языка на всех уровнях высшего образования; 3) создавать шкалы планируемых результатов, которые станут альтернативой Общеввропейской системе оценки уровня владения иностранным языком (CEFR) (Common European Framework of Reference for Languages, 2020).

Научная новизна заключается в учёте интегративной природы целевой иноязычной компетенции и создании принципиально но-

вой шкалы дескрипторов, основанных на профессиональных компетенциях студентов. Сформулирован также ряд педагогических принципов, определяющих процедуру проектирования. В работе подробно описана искомая технология и представлен пример трёхуровневой шкалы дескрипторов для направлений и специальностей в области информационных технологий (ИТ), основанной на дескрипторах CEFR и профессиональных компетенциях выпускников. Проведён сравнительный анализ полученной шкалы с другими системами планирования и оценки результатов обучения иностранному языку, которые используются в отечественной и зарубежной образовательной практике, и обозначен ряд её преимуществ с точки зрения современных образовательных реалий и потребностей рынка труда.

В разделе «Результаты и обсуждение» представлен пример готовой трёхуровневой шкалы дескрипторов для направлений и специальностей в области информационных технологий (ИТ). Выбор обусловлен тем, что последние так или иначе представлены практически в любом вузе. Однако предложенная технология может быть использована для создания аналогичных шкал для других неязыковых направлений. Первые результаты проверки эффективности технологии были показаны в работах авторов на примере инженерных специальностей в области автомобилестроения (Bazhutina, Chizhatkina, 2023; Бажутина, Цепилова, 2024).

На современном этапе преподавание иностранного языка на уровне высшего образования демонстрирует отчётливую тенденцию к интеграции с профессиональной подготовкой. В российской и мировой практике за десятилетия реализовано множество подходов и методик, доказавших свою эффективность. Ретроспективный обзор, представленный Д.Д. Бельчер (Belcher, 2006), показывает, что основные направления включают лично ориентированный подход, обучение, основанное на содержании, обращение к корпус-

ной лингвистике и дискурс-анализу. Последний активно используется в России и за рубежом для определения сфер профессионального общения. Некоторые исследователи предлагают сосредоточиться на специфическом словарном запасе и его контекстуальном использовании, что подразумевает работу с профессиональными понятиями (Nekrasova-Beker et al., 2019). Вышеупомянутые источники чётко указывают на то, что университетские курсы иностранного языка на неязыковых направлениях всегда предполагают интеграцию языка с содержанием обучения.

Ещё одной методологией, активно применяемой при разработке университетских курсов, является анализ коммуникативных потребностей (needs analysis) (Upton, 2012). Данное понятие «...охватывает многие аспекты, включая цели и опыт студентов, их знание языка, причины прохождения курса, их предпочтения в области преподавания и обучения и ситуации, в которых им придётся общаться» (перевод наш. – *А.Ц., М.Б.*) (Nyland, 2006: 73).

С анализом потребностей в области коммуникации тесно связана разработка результатов обучения. Учитывая цель исследования, мы придерживаемся процедуры обратного проектирования (backward design) (Richards, 2013) от коммуникативных потребностей к конкретным результатам обучения. Настоящее исследование опирается также на подход, называемый интегративным обучением иностранному языку (Коряковцева, 2020), которое потенциально может стать золотой серединой среди существующих моделей интеграции преподавания языка и предметного содержания. Он предполагает отбор содержания обучения в соответствии с требованиями к умениям межкультурной коммуникации на потенциальном рабочем месте. Результат такой интеграции предлагается рассматривать как интегрированную иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию (ИИПКК), которая определяется как единство коммуникативных умений и профессиональных знаний, умений и опыта в объёме, необходимом и достаточном для осуществления

межкультурной коммуникации в соответствии с профессиональными обязанностями и имеющимся уровнем владения иностранным языком (Бажутина, Цепилова, 2022: 23).

Проблема определения «необходимого и достаточного объёма» является центральной для преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Эффективным решением может стать разработка дескрипторов, привязанных к уровню владения иностранным языком и коммуникативным потребностям выпускников. Следует отметить, что похожий подход к определению компетенции применялся И. Лукой (Luка, 2009). Ряд показателей целевой компетенции в наиболее общем виде сформулирован в диссертации А.В. Цепиловой (2020) и включает: лингвистические и профессиональные знания, необходимые для осуществления профессиональной коммуникации; коммуникативные умения, набор которых специфичен для каждого направления подготовки или специальности; навыки комбинирования лингвистических и профессиональных составляющих иноязычного общения; владение информацией о специфике применения иностранного языка в профессиональной деятельности. Однако более подробная детализация профессиональных и коммуникативных знаний и умений, составляющих профессиональную коммуникацию специалиста, выносится в перспективы для дальнейших исследований. Потенциальным решением, несомненно, является создание шкал дескрипторов для отдельных направлений, основанных на CEFR.

Здесь следует сказать несколько слов об опыте университетов в использовании CEFR. Сами разработчики заверяют, что «это инструмент, помогающий планировать учебные программы, курсы и экзамены, отталкиваясь от того, что нужно делать пользователям (обучающимся) на языке» (*перевод авт.*) (Common European Framework of Reference for Languages, 2020: 28). Опыт работы со шкалой и рекомендации по разработке дескрипторов с учётом конкретных условий приводятся Б. Нортон (North, 2014). Следует упомянуть и

о различных способах применения CEFR: это создание шкал и дескрипторов для отдельных уровней (Полякова, 2010; Berger, 2020), разработка унифицированных инструментов оценки в контексте преподавания профессионально ориентированного иностранного языка студентам юридических и инженерных специальностей (Voskresenskaya, Polushkina, 2020) и ориентированных на обучающихся процедур оценки и самооценки (Little, 2005; Shak, Read, 2021).

8.2. Методология исследования

Исследование проводилось в течение 2020–2023 гг. на базе Тольяттинского государственного университета (Россия) с участием студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по различным направлениям подготовки в области ИТ, и включало этапы:

- анализа источников;
- сбора данных об иноязычных коммуникативных потребностях;
- разработки технологии обратного проектирования результатов обучения иностранному языку.

В соответствии с целью исследования нами были сформулированы следующие задачи:

- 1) провести анализ нормативных документов и дескрипторов CEFR и GSE TeacherToolkit на уровнях A2–B2;
- 2) провести анализ источников коммуникативных потребностей и требования работодателей в ИТ-индустрии;
- 3) сформулировать педагогические принципы, на которые опирается технология разработки планируемых результатов обучения иностранному языку;
- 4) разработать дескрипторы уровневых шкал;
- 5) описать этапы технологии разработки планируемых результатов обучения иностранному языку.

В ходе исследования были использованы методы анализа теоретических источников, иноязычных коммуникативных потребностей в ИТ-индустрии, интервью с магистрантами и бакалаврами, имевшими опыт работы в ИТ-компаниях или фрилансером в межкультурном контексте. Полученные данные затем были обработаны с использованием метода обратного проектирования с тем, чтобы сформулировать адресные планируемые результаты обучения в формате дескрипторов CEFR (Richards, 2013).

Полученные формулировки результатов обучения призваны раскрыть содержание ранее разработанной интегрированной иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (Цепилова, 2020; Бажутина, Цепилова, 2022) в контексте обучения студентов специальностей и направлений подготовки в области ИТ. Планируемые результаты обучения должны соответствовать иноязычным коммуникативным потребностям в соответствующей отрасли и требованиям работодателей. Поэтому следует подвергнуть сомнению эффективность таких традиционно используемых в анализе коммуникативных потребностей методов, как опрос и анкетирование самих обучаемых (Цепилова, 2023), за исключением интервью с теми студентами, которые имеют опыт работы в ИТ-компаниях или фрилансерами.

На этапе анализа источников были проанализированы нормативные документы и дескрипторы коммуникативных умений на уровнях A2–B2 из зарубежных ресурсов. На этапе сбора данных об иноязычных коммуникативных потребностях проводился поиск и анализ требований к владению английским языком в ИТ-индустрии в России. Полный перечень источников и полученных данных приведён в табл. 8.1.

Отметим, что в качестве начального уровня ИИПКК был выбран уровень A2, поскольку A1 можно считать минимальным после изучения иностранного языка в школе (Полякова, 2010). Поэтому в ка-

честве реально достижимых в условиях российских неязыковых вузов выбраны уровни А2–В2. Полученные данные были положены в основу разработки дескрипторов для оценки ИИПКК студентов ИТ-специальностей. На втором этапе в качестве отправной точки для формулировки планируемых результатов обучения иностранному языку стал формат дескрипторов CEFR. Выбор данного формата был оправдан его высокой адаптивностью и положительным опытом авторов в разработке дескрипторов на основе CEFR для автомобильных специальностей (Bazhutina, Tsepilova, 2024).

Таблица 8.1

**Источники получения данных для технологии планирования
результатов обучения иностранному языку**

Источники данных				
ФГОС ВО 3++	Дескрипторы CEFR и GSE TeacherToolkit	Учебные программы по профессиональным дисциплинам	Преыдущие исследования и интервью с работающими студентами	Требования работодателей к иноязычной компетентности на сайтах компаний
Полученные данные				
Формулировка УК-4	Умения на уровне А2-С1, относящиеся к профессиональной сфере общения	Перечень профессиональных компетенций, релевантных для проектирования дескрипторов: знание профессиональных концепций, процессов в индустрии ИТ	Коммуникативные потребности для разработки дескрипторов в индустрии ИТ; ИТ-компании, расположенные в России, являются организациями с постоянными международными связями	Должностные требования варьируются от В1 до С1 (в соответствии с CEFR) без какой-либо ссылки на владение английским языком в профессиональной сфере

После разработки планируемых результатов обучения следующим этапом может стать формулировка задач для текущих курсов

иностранный язык, которые согласуются с актуальными коммуникативными потребностями в искомой отрасли и самих студентов. Данная последовательность была нами соблюдена в ходе создания и апробации пилотных учебных пособий по английскому языку для автомобильных специальностей и шкал дескрипторов (Bazhutina, Chizhatkina, 2023; Bazhutina, Tsepilova, 2024). Однако с учётом полученного опыта разработка шкал дескрипторов для специальностей в области ИТ предшествовала формулировке текущих задач в учебном пособии, что представляется вполне логичным, поскольку формулировка задач для учебного пособия / курса базируется на имеющемся наборе результатов обучения иностранному языку в виде уровневых шкал дескрипторов.

Предлагаемая технология опирается на ряд педагогических принципов, которые были сформулированы ранее (Цепилова, 2023) и позволяют ориентироваться на современные образовательные реалии: малое количество часов, отводимых на иноязычную подготовку, реализацию соответствующих дисциплин преимущественно на младших курсах и т.п.

1. *Принцип унификации* означает опору на традиционные критерии оценивания, в том числе общепринятые шкалы уровней владения иностранным языком с их последующей адаптацией к образовательным реалиям и коммуникативным потребностям обучающихся. Под унификацией следует понимать также использование одинаковых алгоритмов планирования для разных направлений подготовки и исходных уровней иноязычной компетенции.

2. *Принцип интегративности*. Интегративность означает ориентацию не только на лингвистические и коммуникативные аспекты иноязычного общения, но и на задачи профессионального образования, стоящие перед вузом в целом.

3. *Принцип адресности* выражается в том, что в формулировках образовательных результатов должны быть отражены особенности профессиональной коммуникации выпускников как минимум

группы близких направлений подготовки и специальностей (например, для каждой укрупнённой группы специальностей и направлений подготовки (УГСН), а в идеале – каждого конкретного направления.

4. *Принцип ранней профессионализации.* Содержание понятия «ранняя профессионализация» и успешная апробация соответствующей технологии со студентами-юристами описаны в диссертации Е.В. Думиной (2021: 102), в которой под ранней профессионализацией подразумевается активное использование профессионально значимого контекста обучения иностранному языку уже в начале 1-го курса. На наш взгляд, в современных условиях данный принцип должен быть соблюден на любых неязыковых направлениях подготовки. Разумеется, реализация такого подхода на практике неизбежно повлечёт за собой определённые трудности, ассоциируемые со смутными представлениями студентов младших курсов о профессиональной коммуникации и отсутствием необходимых знаний у преподавателя-лингвиста. Именно по этой причине мы считаем необходимым ввести следующий принцип.

5. *Принцип опоры на действующие в вузе нормативные документы.* Речь идёт не только о ФГОС и рабочей программе. В качестве ориентиров могут выступать учебные планы, рабочие программы специальных дисциплин, а в отдельных случаях – дорожные карты университетов, где прописаны конкретные цели и задачи, позволяющие реализовать принцип интегративности.

Для разработки результатов обучения мы взяли все направления бакалавриата в составе трёх УГСН: 010000 Математика и механика; 020000 Компьютерные и информационные науки; 090000 Информатика и вычислительная техника, которые для удобства можно условно назвать направлениями подготовки в области индустрии ИТ. Ниже представлены шкалы с дескрипторами по видам речевой деятельности (communicative language activities) для уровней от А2 до В2.

В табл. 8.2 детализированы результаты обучения для уровня А2, который, как было сказано выше, признаётся начальным для вузовских курсов обучения иностранным языкам. Подчёркнутые фразы

являются индикаторами сформированности умений на данном уровне. Следует отметить, что уже на этом уровне планируемые результаты отражают специфику профессиональной коммуникации специалистов в соответствующей отрасли в соответствии с принципом ранней профессионализации.

Таблица 8.2

Результаты обучения на уровне А2

По видам речевой деятельности
Чтение
<p>Может самостоятельно выбрать вид чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое или просмотровое) в зависимости от экстралингвистической цели при работе со справочной литературой, информационными ресурсами и платформами.</p> <p>Может понять на <u>удовлетворительном уровне основное</u> содержание текста общепрофессиональной тематики (<i>например, информационные технологии, языки программирования, типы сетей и др.</i>) <u>при наличии возможности перечитать и использовать словарь</u>; аннотации научно-технической статьи, несложные графики, диаграммы, также бизнес-план, ясные и чёткие инструкции по использованию оборудования и ПО, указания и советы на интерфейсе, техзадания и т.п.</p> <p>Может понимать основное содержание несложных официальных писем и деловой переписки.</p> <p>Может просмотреть <u>короткий</u> научно-технический текст общепрофессиональной тематики и найти <u>конкретную</u> информацию.</p> <p>Может предвосхитить содержание научно-технического текста общепрофессиональной тематики <u>по заголовку, заглавным строкам</u></p>
Аудирование
<p>Понимает простую фактуальную информацию, указания; <u>основные положения</u> устных высказываний, сообщений (в процессе беседы, во время прослушивания <u>простой, хорошо структурированной и иллюстрированной</u> презентации с визуальной опорой) по известной профессиональной теме при условии соблюдения говорящим <u>нормативного произношения и относительно медленного темпа речи</u>.</p> <p>Понимает основную мысль из аудиовизуальных источников информации по знакомой профессиональной теме при условии соблюдения <u>говорящим нормативного произношения и относительно медленного темпа речи</u></p>
Диалог
<p>Может вести беседу о своей учёбе в вузе, увлечениях, свободном времени, а также желаниях, предпочтениях и интересах в рамках профессиональной тематики.</p>

Может вести профессиональный диалог в режиме «вопрос – ответ» в пределах тематики общепрофессиональных тем (например, *информационные технологии, информационные системы, программные средства, языки программирования, базы данных, типы систем, программные системы и комплексы и др.*) при наличии возможности переспросить.

Может реализовывать свои коммуникативные намерения (запрос и передача информации, просьба, обещание, отказ, аргументация, выражение мнения и др.) в соответствии с правилами делового этикета в ситуациях межкультурной деловой коммуникации с предварительной подготовкой, используя при необходимости телекоммуникационные средства: простая презентация, совещание, код-ревью с опорой на известные речевые образцы.

Может дать устную инструкцию по установке программного обеспечения, аппаратного обеспечения, отвечая на вопросы собеседника при наличии возможности переспросить и пояснить.

Может общаться по телефону в типичных ситуациях, следуя правилам этикета (передача информации, ответ за запрос информации и т.д.) при наличии возможности переспросить и пояснить.

Может понять простое сообщение (например, «Мой рейс поздно. Я прибуду в 10 часов»), подтвердить детали сообщения и передать его по телефону другим заинтересованным лицам.

Может реализовывать свои коммуникативные намерения в межличностном общении в ситуации светского разговора и на знакомую профессиональную тему в соответствии с правилами делового этикета (приветствие, обращение к коллеге, обмен мнениями) без предварительной подготовки

Монолог

Может описать процесс установки программного обеспечения, характеристики аппаратного обеспечения, характеристики и назначение периферических устройств с учётом собственного опыта и / или полученных ранее знаний в пределах тематики профессиональных дисциплин с предварительной подготовкой.

Может выступить с простой, заранее подготовленной презентацией сфер деятельности компании, её продуктов.

Может описать, как часто нужно выполнять какое-либо задание

Письменная речь

Может заполнить бланк.

Может написать простое деловое письмо и сообщение в соответствии с нормами функционально-стилевой организации текстов (включая типичные сокращения типа PFA, TBA, TBD, RSVP и др.) для отправки посредством электронных средств коммуникации: запрос информации, ответ на запрос, деловое предложение, благодарность, разъяснение задачи, проблемы клиента, коллеги и т.д.

Может делать <u>краткий конспект источника</u> для доклада по специальности.
Может написать инструкции по использованию устройства или продукта
Медиация
Письменный перевод письменного текста
Может перевести письменно с иностранного на родной язык <u>очень короткие тексты</u> по каждодневной тематике, инструкции по установке программного обеспечения, аппаратного обеспечения, основную информацию из технической документации, используя словарь. <u>Перевод может содержать языковые и / или речевые неточности</u> , но при этом он остаётся понятным
Устный перевод письменного текста
Может перевести устно с иностранного на родной язык <u>очень короткие тексты</u> по каждодневной тематике, светский разговор (small talk), основную мысль разговора в режиме «вопрос – ответ» в пределах тематики общепрофессиональных дисциплин (например, <i>информационные технологии, информационные системы, программные средства, языки программирования, программные системы и комплексы и др.</i>), основную информацию из технической документации, при наличии возможности переспросить. <u>Перевод может содержать языковые и / или речевые ошибки</u> , но при этом он остаётся понятным

В табл. 8.3 представлены проектируемые результаты обучения для уровня В1. Подчёркнутые фразы так же, как и в предыдущей таблице, являются показателями сформированности отдельных умений и позволяют отследить процесс их развития по мере прироста уровня владения иностранным языком. Также в отдельных видах речевой деятельности увеличивается количество планируемых результатов и усложняется профессиональная составляющая иноязычной коммуникации.

Таблица 8.3

Результаты обучения на уровне В1

По видам речевой деятельности
Чтение
Может самостоятельно выбрать вид чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое или просмотровое) в зависимости от экстралингвистической цели при работе со справочной литературой, информационными ресурсами и платформами в условиях <u>работы с несколькими текстами на ИЯ</u> .

Понимает на удовлетворительном уровне основное содержание текста из учебного пособия по тематике профессиональной дисциплины, научно-технической статьи и её аннотации, нормативных актов (стандарта, технических условий), спецификации, технического задания, отчёта по знакомой профессиональной теме (*профессиональные дисциплины в области прикладной математики, информатики, ИТ и др.*) и **может** оценить релевантность источника для профессиональной деятельности при наличии возможности перечитать и использовать словарь.

Понимает правила, инструкции к оборудованию и описание продуктов в связанном тексте (например, в пособии, руководстве), используя при необходимости словарь.

Понимает надписи на графиках, на интерфейсе, используя при необходимости словарь.

Понимает содержание официальных писем и деловой переписки.

Может использовать различные типы слов-коннекторов (числовые, временные, логические) и роль ключевых пунктов в общей организации текста, чтобы лучше понять аргументацию в тексте.

Может экстраполировать значение раздела текста, принимая во внимание текст в целом.

Может определить значение незнакомых слов/знаков из контекста по темам, связанным со своей областью изучения и интересами

Аудирование

Понимает фактуальную (техническую) информацию, указания; большую часть устных высказываний, сообщений (на совещаниях проектной команды, на лекции, в процессе беседы, во время прослушивания доклада, чётко структурированной презентации с визуальной опорой) по известной профессиональной теме при условии соблюдения говорящим нормативного произношения и относительно медленного темпа речи.

Понимает основную мысль из аудиовизуальных источников информации по знакомой профессиональной теме при условии соблюдения говорящим нормативного произношения и относительно медленного темпа речи.

Понимает советы и инструкции по решению проблемы с продуктом или частью оборудования

Диалог

Может реализовывать свои коммуникативные намерения в соответствии с правилами делового этикета в типичных для межкультурной деловой коммуникации ситуациях: код-ревью, парное программирование, комментирование алгоритмических задач на собеседовании, обсуждение техзаданий, совещание, стендап, планирование спринтов, отчёт, защита проекта, уточнение технического задания, решение спорных ситуаций, календарных планов, технологий с заказчиком на опорой на известные речевые образцы.

Может общаться в типичных ситуациях неформального общения с коллегами из отрасли при наличии возможности переспросить: рассказать о своей роли, задачах, сфере ответственности, предложить собеседнику что-либо, участвовать в светском разговоре.

Может вести профессиональный диалог в режиме «вопрос – ответ» при наличии возможности переспросить: описать свой опыт, умения, прокомментировать действия коллеги и задать ему необходимые вопросы, описать объём выполненного задания при работе с кодом, данными и др.

Может отстаивать точку зрения ясно, но имеет трудности участия в дебатах.

Может в ситуации собеседования на работу на базовом уровне описать свои умения, их уровень, описать сложные ситуации, через которые удалось пройти, мотивацию и цели на ближайшее будущее.

Может в ситуации собеседования на работу на базовом уровне структурировать рассказ о себе и рабочих ситуациях по методике STAR (situation, task, action, result).

Может реализовывать свои коммуникативные намерения в межличностном общении на знакомую профессиональную тему в соответствии с правилами делового этикета (приветствие, обращение к коллеге, запрос и передача информации, просьба, обещание, отказ, аргументация, выражение мнения, объяснение проблемы и др.) в отношении возможных решений, кратко излагая причины и пояснения, в том числе с использованием телекоммуникационных средств без предварительной подготовки.

Может общаться по телефону в типичных рабочих ситуациях, используя вежливые фразы: передача информации, ответ за запрос информации и т.д. при условии, что есть возможность попросить пояснить что-либо время от времени

Монолог

Может описать характеристики программного обеспечения, принципы работы систем / устройств, которые выпускаются компанией.

Может описать свои действия в ходе выполнения профессионально ориентированной задачи с учётом собственного опыта и / или полученных ранее знаний в пределах тематики профессиональных дисциплин.

Может выступить с простой презентацией продукта, разработок, технологий, достижений с предварительной подготовкой.

Письменная речь

Может написать подробную инструкцию.

Может написать деловое письмо и сообщение для отправки посредством электронных средств коммуникации, запрашивая или сообщая деловую информацию, усиливая самые важные моменты.

Может написать электронное приглашение на рабочее совещание, кратко указав причину встречи и то, что будет обсуждаться.

<p>Может делать <u>краткие заметки</u> от прослушанного доклада, сообщения.</p> <p>Может написать резюме, сопроводительное письмо для устройства на работу.</p> <p>Может написать документацию по техзаданию: сопроводительное письмо и смету расходов.</p> <p>Может написать отчёт, связанный с выполнением задания, отчёт об ошибках, о работе продукта, технологии и т.п.</p> <p>Может составить <u>краткое и точное описание</u> проблемы с продуктом, кодом или оборудованием.</p> <p>Может написать <u>простой план</u> проекта с ключевыми результатами</p>
Медиация
Письменный перевод письменного текста
<p>Может перевести письменно с иностранного на родной язык спецификацию, инструкцию и др. техническую документацию, а также аннотацию к научно-технической статье по знакомой профессиональной теме и её фрагмент, <u>используя при необходимости словарь</u>. Перевод может содержать <u>незначительные языковые / речевые ошибки</u>, но при этом он остаётся понятным</p>
Устный перевод письменного текста
<p>Может перевести устно с иностранного на родной язык спецификацию, инструкцию и др. техническую документацию, а также аннотацию к научно-технической статье по знакомой профессиональной теме и фрагмент статьи, <u>испытывая иногда затруднения</u> в формулировке мысли вследствие лексических и грамматических трудностей</p>

Уровень В2 традиционно предполагает решение достаточно сложных коммуникативных задач. Результаты обучения с учётом специфики профессиональной коммуникации специалистов в области ИТ представлены в табл. 8.4. Индикаторы сформированности умений, специфичные для данного уровня, снова подчёркнуты, что позволяет сравнивать их с соответствующими умениями на предшествующих уровнях и отслеживать прирост при использовании шкалы в реальной образовательной практике.

На следующем этапе дескрипторы шкал искомых уровней трансформируются непосредственно в задачи обучения в рабочих программах, пособиях, курсах и т.д.

Таблица 8.4

Результаты обучения на уровне В2

По видам речевой деятельности
Чтение
<p>Может читать с <u>большой степенью самостоятельности</u>, адаптируя свой стиль и скорость чтения к различным текстам и целей и используя соответствующие источники избирательно. <u>Имеет большой активный словарный запас</u> в чтении, но <u>может испытывать некоторые трудности</u> с низкочастотными идиомами.</p> <p>Может <u>быстро</u> просмотреть несколько источников (статьи, доклады, веб-сайты, книги и т.д.) параллельно (стандарты, технические требования, спецификации и т.д.), техзадания, отчёты по знакомым профессиональным темам и может оценить актуальность каждого источника для профессиональной деятельности и определить актуальность и полезность конкретных разделов для выполнения конкретной задачи.</p> <p>Может быстро определить содержание и актуальность новостей, статей и отчётов по <u>широкому кругу</u> профессиональных тем со сложными диаграммами и визуальной информацией (по специальным профессиональным дисциплинам в области прикладной математики, ИТ и компьютерных наук), принимая решение о целесообразности более тщательного изучения.</p> <p>Может <u>быстро просмотреть</u> длинные и сложные тексты, выделяя нужные детали (например, подробные официальные и деловые письма, контракты).</p> <p>Может понимать <u>длинные, сложные</u> инструкции в своей области, включая подробности об условиях и предупреждениях, при условии, что <u>есть возможность перечитать</u> сложные разделы.</p> <p>Может использовать <u>различные стратегии</u> для достижения понимания, в том числе следить за основной мыслью, и проверки понимания с помощью контекстных подсказок</p>
Аудирование
<p>Может понять <u>основные идеи</u> обсуждения, сложного в теоретическом и лингвистическом планах, как <u>конкретных, так и абстрактных тем</u> на встречах проектной группы, во время беседы, лекции, прослушивания доклада, большей части чётко структурированной презентации по знакомой профессиональной теме в непосредственном общении или по трансляции, с наглядными средствами на литературном языке, <u>независимо от акцента и темпа оратора, при этом может испытывать некоторые трудности</u>.</p> <p>Может следить за <u>продолжительным</u> дискурсом и сложными аргументами, при условии, что тема <u>достаточно знакома</u> и ход рассуждения обозначен <u>явными маркерами</u>.</p>

Может с некоторым усилием уловить многое из того, что говорится вокруг, но может испытывать трудности в эффективном участии в обсуждении с несколькими говорящими на иностранном языке, которые не изменяют свою речь каким-либо образом.

Может понимать советы и инструкции по решению проблемы с продуктом или частью оборудования.

Может понимать аудиовизуальные источники информации по знакомой профессиональной теме, независимо от акцента оратора и темпа его речи, хотя некоторые трудности могут возникнуть

Диалог

Может общаться спонтанно, хорошо контролируя грамматическую сторону своей речи без особых признаков необходимости ограничивать себя в том, что хочет сказать, принимая уровень формальности, соответствующий условиям в ситуациях межкультурной коммуникации, используя при необходимости средства телекоммуникации: паровое программирование, код-ревью, комментирование алгоритмических задач на собеседовании, обсуждение технических задач, на встречах (совещание, стенд-ап, спринт-планирование, отчёт, защита проекта), конкретизация технической задачи, решение спорных ситуаций, обсуждение календарных планов, технологий с клиентом.

Может участвовать в профессиональном диалоге и устанавливать отношения с собеседниками через вопросы сочувствия и выражения согласия, а также, если это уместно, комментарии о третьих сторонах или общих условиях.

Может демонстрировать сдержанность и нежелание, указывать на условия, когда соглашается на просьбы или предоставление разрешения, и попросить понять свою собственную позицию.

Может использовать соответствующую техническую терминологию при обмене информацией или обсуждении своей области специализации с другими специалистами.

Может, в случае собеседования на работу, легко описать свои навыки и их уровень, трудные ситуации, которые прошли, мотивацию и цели на ближайшее будущее.

Может легко структурировать историю о себе и рабочих ситуациях с помощью метода STAR (ситуация, задача, действие, результат).

Может подробно обрисовать проблему, рассуждая о причинах или последствиях и взвешивая преимущества и недостатки различных подходов.

Может участвовать в расширенном рабочем телефонном разговоре в типичных рабочих ситуациях, используя вежливые устойчивые выражения: передача информации, ответ на запрос о предоставлении информации и т.д.

Монолог
<p>Может дать <u>чёткие и системно представленные</u> описания профессиональных задач с соответствующим выделением важных моментов и соответствующих вспомогательных деталей, принимая во внимание свой собственный опыт / предыдущие знания в рамках специальных профессиональных дисциплин.</p> <p>Может <u>подробно</u> описать свои действия в ходе выполнения профессиональной задачи.</p> <p>Может выступить с <u>чёткими, подробными презентациями по широкому кругу вопросов</u>, связанных с их функцией работы (продукты, разработки, технологии, достижения и т.д.), с соответствующим выделением важных моментов и соответствующих вспомогательных деталей</p>
Письменная речь
<p>Может дать <u>подробное</u> описание сложного процесса.</p> <p>Может написать по электронной почте по <u>различным вопросам</u> бизнеса, разработки аргументации, приводя доводы в поддержку или против конкретной точки зрения и объясняя преимущества и недостатки различных вариантов.</p> <p>Может написать <u>подробное</u> резюме (CV) и сопроводительное письмо в процессе поиска работы.</p> <p>Может написать документацию по техзаданию: сопроводительное письмо, обязательная бюджетная форма, объяснение бюджета, отчёты об ошибках.</p> <p>Может написать аннотацию для своей исследовательской статьи, выпускной квалификационной работы бакалавра.</p> <p>Может написать <u>некоторые дополнения</u> и <u>внести исправления</u> в обзорную статью, исследовательскую статью, обобщающую информацию и аргументы из ряда источников.</p> <p>Может написать <u>подробный</u> план проекта с ключевыми результатами.</p> <p>Может написать <u>подробный</u> отчёт, объясняющий, как работает продукт/ технология, в рамках рабочей задачи или мероприятия, выдвигая свои аргументы <u>системно с соответствующим выделением</u> важных моментов и релевантных вспомогательных деталей.</p> <p>Может написать <u>подробное</u> описание проблемы с продуктом, кодом или оборудованием</p>
Медиация
Конспектирование и письменный перевод письменного текста
<p>Может делать <u>грамотные</u> заметки от прослушанного сообщения на деловых встречах и семинарах.</p>

Может выполнить точный письменный перевод (на родной язык) спецификаций, технических требований, инструкций, аннотации (части) исследовательской статьи по знакомой профессиональной теме с помощью словаря, если это необходимо

Устный перевод письменного текста

Может перевести устно с иностранного на родной язык спецификацию, инструкцию и другую техническую документацию, а также аннотацию к научно-технической статье по знакомой профессиональной теме и её фрагмент, не испытывая затруднений

Далее были сформулированы задачи обучения студентов ИТ-специальностей (learning objectives), пример которых дан ниже из апробируемого учебного пособия по английскому языку на уровнях B1–B2¹:

UNIT 6 WHY HAVE A DAILY STAND-UP?

Learning objectives: to develop listening skills; to master some speech patterns according to the topic of the unit; to develop speaking skills for a stand-up meeting and discussing project results; to develop skills for work-related email writing (invitation to a stand-up meeting) and report writing (optional for B2 level learners).

Таким образом, нами была использована процедура обратного педагогического дизайна: от коммуникативных потребностей к задачам и планируемым результатам обучения английскому языку в искомой сфере. Схематично технология обратного проектирования планируемых результатов обучения выглядит следующим образом:

- ✓ этап сбора и анализа данных;
- ✓ этап проектирования задач обучения по ВРД и другим компонентам ИИПКК;
- ✓ этап выбора формата планируемых результатов;
- ✓ этап разработки дескрипторов в формате CEFR по уровням;

¹ Примером использования разработанных шкал является учебное пособие «English in the Tech Industry» М.М. Бажутиной, апробируемое в образовательном процессе в Тольяттинском государственном университете.

✓ этап трансформации дескрипторов в задачи обучения в РПД, пособиях, курсах и др.;

✓ этап апробации в группах с целевым уровнем владения иностранным языком.

Представленная технология развивает актуальную практику «калибровки» зарубежными педагогами содержания курса иностранного языка с содержанием дескрипторов CEFR, которую описывают греческие авторы (Athanasiou et al., 2016). В нашем случае есть ключевое отличие в проектировании – учёт заказа государства на результат иноязычной подготовки в вузе на неязыковых специальностях. Данная технология даёт возможность разрабатывать детальные формулировки планируемых результатов обучения для последующего применения в создании рабочих программ, пособий, курсов по иностранным языкам.

Разработанные дескрипторы коррелируют с типичными коммуникативными ситуациями, которые описаны в работе П.В. Сидоренко, О.Н. Игна (2012). Индикаторы по всем ВРД совпадают с CEFR, что позволило придерживаться разграничения уровней и поддерживать последовательность в усложнении речевых умений.

Результаты исследования совпадают с другими попытками ввести дескрипторы для описания уровней владения иностранным языком в российских вузах. Например, О.В. Барышникова (2014) и Н.Ф. Коряковцева (2020) разработали шкалу, содержащую дескрипторы для уровней А1, А2 и В1 для студентов технических и естественнонаучных факультетов в целом. Но её дескрипторы не основаны на дескрипторах CEFR, и, как признаёт один из авторов, нуждаются в дополнительной спецификации для разработки учебных программ (Коряковцева, 2020: 15). Пятиуровневая шкала дескрипторов была представлена в Т.Ю. Поляковой (2010) для ряда инженерных специальностей. Можно задаться вопросом: почему нам следует разрабатывать новую шкалу? Причина в том, что 5-уровневые шкалы Т.Ю. Поляковой являются результатом диверсификации

преподавания английского языка для специальных целей (ESP) в инженерных университетах и основаны на конкретных видах трудовой деятельности инженера и частотности иноязычных речевых умений, которая коррелирует с частотой межкультурных контактов в организациях. Именно по этой причине шкалы коррелируют только с данными факторами, а не с конкретным уровнем высшего образования. Разработанная шкала детализирует дескрипторы соответствующих уровней упомянутых выше авторов (Полякова, 2010; Барышникова, 2014) для конкретных инженерных специальностей, являясь одновременно инструментом оценки сформированности иноязычной компетентности.

В заключение отметим, что полученные результаты лежат в плоскости сложившейся в последние годы тенденции кастомизации курсов иностранных языков на образовательном рынке EdTech в сегменте языкового образования – факт, который нельзя игнорировать, так как данный сегмент рынка образовательных услуг развивается намного динамичнее, чем иноязычная подготовка на неязыковых специальностях в вузе в силу своей гибкой ориентации на актуальные иноязычные потребности. Широко используя технологии обратного педагогического дизайна, чтобы удовлетворить те самые иноязычные коммуникативные потребности в максимально короткие сроки, по данным портала skillbox.ru¹, методисты онлайн-школ проектируют результаты обучения и создают диверсифицированные курсы. Представленная нами трёх-уровневая шкала позволит вузам конкурировать в плане методического обеспечения иноязычной подготовки и развивать предложенную ранее Т.Ю. Поляковой концепцию её диверсификации (Полякова, 2010).

Подводя итоги данного исследования, отметим, что поставленную цель можно считать достигнутой. Подробно описана техноло-

¹ URL: <https://skillbox.ru/media/edtech/trendy-2023-goda-dlya-yazykovogo-segmenta-edtech-mneniya-igrokov-rynka/> (дата обращения: 06.05.2024).

гия проектирования планируемых результатов обучения иностранному языку на неязыковых специальностях и направлениях подготовки. Сформулированы педагогические принципы, лежащие в её основе, и детализированы этапы непосредственной процедуры проектирования. Разработанная технология основана на методе обратного педагогического дизайна, что отвечает задачам современного образования и позволяет учитывать объективные условия организации иноязычной подготовки в российских вузах. Представлен пример готовой шкалы планируемых результатов для направлений, готовящих кадры для ИТ-компаний, на уровнях от А2 до В2. В перспективе может быть добавлен уровень С1 в связи с существующими требованиями к руководящим должностям в ИТ-компаниях, на которых предполагается владение английским языком на данном уровне. Его достижение возможно в рамках магистратуры или дополнительного языкового образования, а также в тех вузах, где есть курсы на уровнях бакалавриата и специалитета, продолжительность которых позволяет это сделать. Кроме того, целесообразно дополнить шкалу дескрипторами, описывающими собственно языковую и межкультурную компетенции на соответствующих уровнях, что делает процесс отбора языкового и социокультурного содержания предельно прозрачным. Представленные на примере специальностей в области ИТ уровневые шкалы дескрипторов учитывают в той или иной степени содержание общепрофессиональных и профильных дисциплин и опираются на определённый объём профессиональных знаний, умений и опыта студента, необходимых и достаточных для профессионального общения будущих специалистов в искомой отрасли, и в дальнейшем могут лечь в основу разработки учебных программ и курсов иностранного языка.

Список литературы

Бажугина М.М., Цепилова А.В. Концепция примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и

направлений подготовки // Высшее образование в России. 2022. № 7. С. 137–150. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-7-137-150

Бажугина М.М., Цепилова А.В. Принципы концепции примерных программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей и направлений подготовки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. № 2 (843). С. 20–25. doi: 10.52070/2500-3488_2022_2_843_20

Барышникова О.В. Методика контроля и оценки качества подготовки по иностранному языку в техническом вузе (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.

Думина Е.В. Формирование умений межкультурной письменной коммуникации юриста в условиях ранней профессионализации (немецкий язык, бакалавриат) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 258 с.

Коряковцева Н.Ф. Интегративная модель проектирования содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. № 3 (836). С. 11–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnaya-model-proektirovaniya-soderzhaniya-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 11.05.2024).

Мокий М.С., Мокий В.С. Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14526> (дата обращения: 11.05.2024).

Никифоров А.Л. Что такое «постнеклассическая наука»? // Epistemology & Philosophy of Science. 2013. № 2. С. 59–64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-postneklassicheskaya-nauka> (дата обращения: 11.05.2024).

Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании. М. : МАДИ, 2010. 382 с.

Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык (английский)». Приём 2023 г. Форма обучения очная. Уровень образования: высшее образование – бакалавриат. 16 с. URL: <https://up.tpu.ru/specializaciya/view.html?fsid=40971> (дата обращения: 11.05.2024).

Сидоренко Т.В., Игна О.Н. Языковая подготовка IT-специалиста: позиция работодателя // Вестник науки Сибири. 2012. № 5 (6). С. 220–224.

Соловова Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6 (33). С. 67–71.

Цепилова А.В. Интеграция профессиональной и коммуникативной иноязычной компетенций будущих инженеров в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2020. 161 с.

Цепилова А.В. К вопросу о планировании результатов обучения иностранному языку в условиях сокращения объёма иноязычной подготовки (на примере ТПУ) // Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования : сборник тезисов IV Международной научно-практической конференции памяти кандидата педагогических наук, доцента Н.А. Качалова. Томск, 2023. С. 327–332.

Athanasίου A., Constantinou E.K., Neophytou M., Nicolaou A., Sophocleous S.P., Yerou C. Aligning ESP courses with the Common European Framework of Reference for Languages // Language Learning in Higher Education. 2016. No. 6 (2). P. 297–316. doi: 10.1515/cercles-2016-0015

Bazhutina M.M., Chizhatkina E.D. What can a foreign language textbook for Engineering majors be like? A case of developing and evaluating its sociocultural content // Training, Language and Culture. 2023. No. 7 (4). P. 81–93. doi: 10.22363/2521-442X-2023-7-4-81-93

Bazhutina M.M., Tsepilova A.V. The development of CEFR-based descriptors for assessing engineering students' integrative ESP competence // ESP Today. 2024. No. 12(1). P. 93–117. doi: 10.18485/esptoday.2024.12.1.5

Belcher D.D. English for Specific Purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life // TESOL Quarterly. 2006. No. 40(1). P. 133–156. doi: 10.2307/40264514

Berger A. Specifying progression in academic speaking: A keyword analysis of CEFR-based proficiency descriptors // Language Assessment Quarterly. 2020. No. 17(1). P. 85–99. doi: 10.1080/15434303.2019.1689981

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment : Companion volume / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 274 p. URL: <https://rm.coe.int/common->

europa-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата обращения: 11.05.2024).

Hyland K. English for academic purposes: An advanced resource book. Routledge, 2006. 340 p.

Little D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process language testing // Language Testing. 2005. No. 22 (3). P. 321–336. doi: 10.1191/0265532205lt311oa

Luka I. English for Special Purposes: Components, criteria, levels and development model // Conference proceedings of International Conference «Towards a Better Language Education». Vilnius, Lithuania, 2009. P. 101–115. URL: https://www.researchgate.net/publication/280599803_English_for_Special_Purposes_Components_Criteria_Levels_and_Development_Model (дата обращения: 11.05.2024).

Nekrasova-Beker T., Becker A., Sharpe A. Identifying and teaching target vocabulary in an ESP course // TESOL Journal. 2019. No. 1(10). P. 1–27. doi: 10.1002/tesj.365

North B. The CEFR in practice. Cambridge University Press, 2014. 270 p.

Richards J.C. Curriculum approaches in language teaching: forward, central, and backward design // RELC Journal. 2013. No. 44 (1). P. 5–33. doi: 10.1177/0033688212473293

Shak P.Y., Read J. Aligning the language criteria of a group oral test to the CEFR: The case of a formal meeting assessment in an English for occupational purposes classroom // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. 2021. No. 29 (S3). P. 133–156. doi: 10.47836/pjssh.29.S3.08

Upton T.A. LSP at 50: Looking back, looking forward // Iberica. 2012. No. 23. P. 9–28.

Voskresenskaya M.S., Polushkina T.A. CEFR-related assessment practices in teaching L2 for workplace interaction // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences : conference proceedings. London, 2020. P. 741–750. doi: 10.15405/epsbs.2020.11.03.79

Глава 9. Образовательная коммуникация обучающихся как неотъемлемая часть технологии обучения в сотрудничестве

9.1. Современное состояние вопроса

Сегодня Федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) начального общего, основного и среднего образования регламентирует необходимость реализации совместной деятельности обучающихся, а также развития и совершенствования навыков сотрудничества между сверстниками, сверстниками и педагогами, включая учебное сотрудничество (ФГОС, 2024). В этой связи каждый обучающийся, освоивший основную образовательную программу, должен владеть определенным комплексом умений и навыков, следовательно, соответствовать портрету выпускника начальной, основной, средней школы соответственно. Таким образом, современное педагогическое сообщество нацелено соответствовать требованиям ФГОС и открыто к образовательным инновациям, новым методикам, технологиям, применение которых будет способствовать достижению обучающимися предметных и метапредметных результатов.

В настоящее время применение технологии обучения в сотрудничестве в образовательном процессе набирает обороты и силу. Однако по сей день открыт вопрос, как реализовывать технологию максимально эффективно для достижения образовательных результатов. В рамках нашего исследования эффективность понимается как степень активности обучающегося в процессе решения образовательной задачи (Выготский, 2005: 807).

Мы предлагаем разрешение поставленной проблемы посредством включения в процесс реализации технологии обучения в сотрудничестве образовательной коммуникации как основы для продуктивного взаимодействия участников с разными образовательными потребностями в рамках совместной деятельности. Таким образом, цель нашего исследования – определить, каким образом включение образовательной коммуникации в качестве неотъемлемого компонента технологии обучения в сотрудничестве влияет на ее реализацию (на примере обучения иностранному языку). Таким образом, задачи исследования:

- проанализировать специфику применения технологии обучения в сотрудничестве;
- рассмотреть стратегии обучения в сотрудничестве, способствующие вовлечению обучающихся в образовательный процесс;
- уточнить целесообразность включения образовательной коммуникации в процесс реализации технологии обучения в сотрудничестве в группах с обучающимися с разными образовательными потребностями;
- определить психологические, педагогические и методические аспекты реализации технологии обучения в сотрудничестве с внедрением образовательной коммуникации при обучении иноязычному общению.

9.2. Обзор литературы

Для более глубокого и осознанного понимания обучения в сотрудничестве важно определить само понятие. Технология обучения в сотрудничестве берет свое начало еще в контексте гуманистической педагогики Д. Дьюи (Томина, 2011). Его идеи безусловно оказали влияние на развитие отечественной педагогики, в том числе на коллективную педагогику и трудовые школы А.С. Макаренко, а

также явились отправной точкой развития педагогики сотрудничества Ш.А. Амонашвили (Штерн, 2018). Сегодня идеи сотрудничества в образовательном процессе легли в основу немалого количества систем образования в таких странах, как США, Австралия, Великобритания, Швейцария, Израиль и др. (Naseem, 2011; Gillies, 2016; Pardeep, 2017; Хмаренко, 2021). Сейчас технология активно внедряется в национальную систему образования стран Азии: Индонезия, Китай, Япония и др. и в Южной Африке (Karmina, 2021; Hongping Wang, 2021; Хмаренко, 2021; Bosch, 2022; Yang, 2023). Таким образом, проанализировав определения большого числа исследователей технологии обучения в сотрудничестве и выделяя те, которые наиболее полно отражают содержание данного инструмента, и базируясь на работах Джонсонов и Славина, предлагаем понимать обучение в сотрудничестве (cooperative learning) как организацию совместной работы обучающихся в группе для того, чтобы участники посредством обмена знаниями и приобретённой информацией максимизировали свои собственные знания через решение поставленной учебной задачи. Целесообразно отметить, что группы могут быть разнородными, т.е. с участниками разного уровня, с разными психофизическими и образовательными особенностями (Johnson, Johnson, 1990, 2002, 2009, 2018; Slavin, 2014). Однако необходимо обратить внимание на следующее:

– в научной литературе термины «сотрудничество» и «коллаборация» часто являются взаимозаменяемыми. Вместе с тем есть некоторые отличительные характеристики: обучение в сотрудничестве подразумевает, что между членами группы равноправно распределяются обязанности и ответственность за подготовку какой-либо части материала, а по готовности обмениваются полученными данными. В то время как под коллаборацией, которая часто интерпретируется как «совместная деятельность», может пониматься любая работа совместно, в том числе спонтанная работа и выполнение заданий в группе, мини-группе (Dillenbourg, 1999).

Так как считаем необходимо добавить образовательную коммуникацию в процесс реализации обучения в сотрудничестве на уроке иностранного языка, предлагаем обозначить следующие отличительные особенности образовательной коммуникации (рис. 9.1), в основе которой лежит концепция педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова, С.И. Поздеева, Л.А. Никитина и др.).



Рис. 9.1. Отличительные особенности образовательной коммуникации

Таким образом, образовательная коммуникация (относящаяся к процессу обучения иностранному языку) – это совместная деятельность обучающихся между собой, которая организована с учетом специфики предметной области, личностных (познавательных, речевых, коммуникативных) особенностей и разных образовательных

потребностей участников. В процессе решения образовательной задачи обучающиеся выстраивают эмоциональный контакт между собой, налаживают межличностные связи.

9.3. Методология исследования

В процессе исследования применялись следующие методы исследования: теоретические: анализ психологической, педагогической, методической литературы, изучение истории вопроса, сравнительно-сопоставительный анализ; эмпирические: педагогическое наблюдение, анализ образовательных коммуникативных ситуаций, анализ педагогического опыта, аналитическое обобщение.

Теоретические методы исследования позволили глубоко погрузиться в историю вопроса и понять исторический контекст становления обучения в сотрудничестве. Анализ педагогической и методической литературы способствовал пониманию особенностей, положительных характеристик применения данной технологии. Анализ научных исследований по психологии позволил выделить отличительные характеристики детей с разными образовательными потребностями (к ним относятся обучающиеся, развивающиеся согласно возрастной норме; дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ); одаренные дети; дети-инофоны), которые могут обучаться в одном общеобразовательном классе.

Для определения особенностей коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями, которые необходимо учитывать при реализации продуктивной образовательной коммуникации, было организовано педагогическое наблюдение (лонгитюд), проанализированы образовательные ситуации коммуникативной совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями.

Экспериментальной базой исследования явились классы начальной и основной школы государственных образовательных учреждений (Томск, Казань) и частных образовательных организаций (Химки, Краснодар).

Для определения роли педагога в реализации обучения в сотрудничестве, а также психологических, педагогических, методических аспектов применения технологии, проводился анализ педагогического опыта преподавателей вышеуказанных учреждений.

9.4. Результаты и обсуждения исследования

Педагогика разнообразия и гетерогенности XXI в. предполагает новый способ обучения и преподавания, способ, который помогает и расширяет возможности разных людей (с разными образовательными потребностями и возможностями, с разной верой и разным родным языком) для успешной самореализации в новом веке – веке глобализации (Хинц, 2008). Существует некоторый консенсус в отношении того, что обучающимся образовательных учреждений необходимо будет хорошо функционировать в глобализованном мире с точки зрения конкуренции за возможности и сотрудничества с представителями разных культур (Zhao, 2010). В результате глобализации студенты должны быть взаимосвязаны и взаимозависимы, чтобы решать глобальные проблемы и понимать ключевые проблемы, стоящие перед нашим глобализованным миром. Образование XXI в. должно развивать у обучающихся навыки, которые позволят им перемещаться между рабочими местами и развивать метакогнитивные навыки, необходимые для того, чтобы преуспевать в профессиональной деятельности. Эти навыки представляют собой не просто запоминание и повторение, но включают в себя социальные навыки: общение, сотрудничество, критическое мышление, решение проблем, креативность и инновации (Ferguson-Patrick, 2020).

Технология обучения в сотрудничестве может способствовать развитию и совершенствованию обозначенных навыков. Мы рассматривали данную технологию в рамках обучения иноязычному общению в общеобразовательных и частных языковых школах.

R. Slavin отмечает, что при обучении в сотрудничестве группы могут быть разнородного состава, однако определяется недостаточность информации о том, как использовать обозначенную разнородность и каким образом формировать группы, чтобы сотрудничество было наиболее эффективным. По этой причине мы предлагаем включение образовательной коммуникации как необходимого компонента реализации технологии обучения в сотрудничестве при обучении иностранному языку. Образовательная коммуникация обучающихся подразумевает учет личностных особенностей, включая образовательные потребности детей. Социальная педагогика определяет образовательные потребности как способ развития личности и способ приобретения знаний и умений для продуктивного взаимодействия в социуме (семья, ученический коллектив, неформальное общение).

Особенности коммуникации и взаимодействия нами были рассмотрены с ракурса обучения иностранным языкам. Следовательно, необходимо отметить коммуникативную направленность процесса обучения иноязычному общению и важность процесса моделирования коммуникативных ситуаций.

Обозначим некоторые общие характеристики и особенности коммуникации каждой группы обучающихся (Shtern, 2020, 2022).

Обучающиеся, развивающиеся согласно возрастной норме

Общие характеристики:

- активный рост (физический и психоэмоциональный);
- ведущая форма деятельности: образовательная деятельность (обучение в школе, включая внеурочную деятельность, кружки и т.п.);
- потребность социального общения, взаимодействия со сверстниками;
- упрочнение внутренней «я-позиции», «я-концепции».

Особенности взаимодействия (в том числе коммуникативного) со взрослыми (в рамках образовательного учреждения) и одноклассниками / сверстниками:

- способен установить контакт со сверстниками и педагогом;
- проявляет готовность к обсуждению, обмену информацией (при устойчивой «я-позиции» способен аргументировать свою точку зрения);
- готов и способен устанавливать положительные отношения со сверстниками посредством речевых и эмоциональных средств;
- готов к совместной работе, к сотрудничеству (в зависимости от индивидуальных особенностей принимает либо лидерскую, либо или исполнительскую роль).

Обучающиеся с ОВЗ (мы не распределяем по типам ОВЗ, обозначаем наиболее общие, частые нарушения, которые могут относиться к большинству видов ОВЗ)

Общие характеристики:

- нарушение обработки информации (в том числе приема и запоминания);
- нарушение фонематического слуха;
- нарушения в процессе речевого опосредования;
- высокий риск возникновения социально-психологической дезадаптивности;
- длительный срок принятия действительности;
- часто расстройства поведения;
- высокая вероятность состояния хронического стресса.

Особенности взаимодействия (в том числе коммуникативного) со взрослыми (в рамках образовательного учреждения) и одноклассниками / сверстниками:

- прослеживается недоверие и эпизодически отстранённость ко вступлению во взаимодействие с педагогом;

- не вступает, либо только с вмешательством третьего лица (педагог / родитель / законный представитель), либо по истечению длительного периода в знакомстве с одноклассниками;
- возникают коммуникативные препятствия в процессе взаимодействия и общения;
- в совместной работе неактивен, потерян, пассивен;
- возникает желание к участию в совместной деятельности, но существует страх неприятия.

Обучающиеся-инофоны

Инофоны – это обучающиеся, чей родной язык не является русским языком. Это дети, чьи родители прибыли на территорию РФ из стран ближнего зарубежья.

Общие характеристики:

- русский язык не является бытовым;
- сложности в усвоении русского языка;
- вынужденная необходимость социальной, культурной, языковой адаптации;
- языковое и культурное непонимание, следовательно, высокая вероятность межличностных конфликтов со сверстниками.

Особенности взаимодействия (в том числе коммуникативного) со взрослыми (в рамках образовательного учреждения) и одноклассниками / сверстниками:

- вступает в контакт / взаимодействие с педагогом и сверстниками с недоверием;
- не проявляет инициативу вступления первым во взаимодействие и совместную работу;
- в процессе совместной деятельности и образовательном взаимодействии неактивен, безынициативен, пассивен. В случае необходимости может занять лидерскую позицию (с помощью педагога).

Одаренные дети (в области изучения иностранных языков)

Общие характеристики:

- высокая скорость обработки информации;
- способность оперировать большим объемом информации;
- лингвистическое чутье;
- развитая саморегуляция, самодисциплина;
- развитая лингвистическая память.

Особенности взаимодействия (в том числе коммуникативного) со взрослыми (в рамках образовательного учреждения) и одноклассниками / сверстниками:

- охотно вступает в контакт и готов к открытому сотрудничеству с педагогами;
- часть вступает и легко устанавливает связи с одноклассниками, часть – опосредованно подходит к взаимодействию со сверстниками;
- высказывает свою точку зрения, готов аргументировать позицию;
- часто готов к совместной деятельности, берет инициативу на себя, занимает лидерскую позицию;
- какая-то часть отдает предпочтение работать самостоятельно (вне коллектива).

Согласно ФГОС, обучающиеся, которые освоили основную образовательную программу по иностранному языку, способны адекватно коммуникативной ситуации подобрать речевые средства, проявлять уважение к собеседнику, учитывать мнение партнера, следовательно, готовы к сотрудничеству. Поэтому педагогу необходимо определить и составить группы таким образом, чтобы разнородность состава лишь способствовала успешному решению образовательных задач: сопоставить особенности обучающихся всех групп (развивающиеся согласно возрасту, с ОВЗ, инофоны, одаренные), скомпоновать и эффективно соединить сильные стороны каждой группы для максимально результативной совместной коммуникативной деятельности.

В этой связи было проанализировано более 150 ситуаций образовательной коммуникации обучающихся 3–6-х классов МАОУ гимназии № 13, МАОУ лицей № 51 города Томска, МБОУ лицей № 26 им. М. Джалиля (Казань).

Были проанализированы ситуации коммуникативного взаимодействия в группах разного состава: например, только дети, развивающиеся согласно возрасту (далее – ребенок-«норма»); ребенок с ОВЗ, 2 ребенка-«норма»; одаренный ребенок, ребенок с ОВЗ, 2 – «норма»; ребенок-инофон, одаренный ребенок, ребенок-«норма»; 2 ребенка-«норма», ребенок-ипофон; одаренный обучающийся, 2 ребенка-«норма» и т.д.

Посредством аналитического обобщения и с учетом особенностей коммуникации обучающихся с разными образовательными потребностями нам представилось возможным выделить типы образовательной коммуникации.

Продуктивный тип: все участники совместной деятельности вовлечены в процесс коммуникативного взаимодействия, коммуникация эффективна для всех обучающихся в группе, как следствие, учебная задача продуктивно разрешается. (Наблюдается устойчивая эмоционально-коммуникативная вовлеченность в процесс).

Непродуктивный тип: тип коммуникативного взаимодействия, когда большая часть членов либо все члены не проявляют активности, не вступают в коммуникацию, соответственно, деятельностная коммуникация не выстраивается, возникают межличностные конфликты, т.е. вовлеченность в совместную деятельность отсутствует и как следствие учебная задача не выполняется.

Нейтральный тип – когда коммуникация более продуктивна для одного участника либо части участников, учебное задание часто выполняется с неточностями или не в полном объеме. Прослеживается неустойчивая эмоционально-коммуникативная вовлеченность в совместную деятельность. Необходимо отметить, что это такой тип

коммуникации, при изменении внутренних условий которого коммуникация может перейти как в продуктивную, так и непродуктивную коммуникацию (Shtern, 2022). Более того, проведённый анализ образовательных ситуаций позволил нам выявить, какой состав группы может влиять на продуктивность / непродуктивность образовательной коммуникации. Приведем пример вариантов состава микрогруппы к каждому типу коммуникации (рис. 9.2).

Продуктивный тип
<ul style="list-style-type: none"> - Одаренный ребенок – ребенок-«норма», который активен, хорошо усвоил программный материал. <i>Продуктивно для обеих сторон: отрабатывается материал, появляется желание еще больше углубиться в изучаемую тему);</i> - Ребенок-инофон – ребенок с ОВЗ. <i>Продуктивно для обеих сторон: ребенок- инофон становится инициативным, активным, способствует усвоению программного материала у ребенка с ОВЗ;</i> - Одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ. <i>Продуктивно для ребенка с ОВЗ, так как одаренный ребенок вовлекает его во взаимодействие, разъясняет материал. Продуктивно для обеих сторон, когда ребенок с ОВЗ может вызвать у одаренного ребенка познавательный интерес.</i>
Непродуктивный тип
<ul style="list-style-type: none"> - Ребенок с ОВЗ – ребенок с ОВЗ; - Ребенок-инофон – одаренный ребенок; - Одаренный ребенок – ребенок с ОВЗ <i>(в том случае, когда одаренный ребенок не проявляет инициативы и не возникает эмоциональный контакт);</i> Ребенок-«норма» – ребенок с ОВЗ <i>(если последний агрессивно настроен, проявляет раздражение).</i>
Нейтральный тип
<ul style="list-style-type: none"> - Ребенок-«норма» – ребенок-инофон; - Ребенок-«норма» – ребенок с ОВЗ <i>(продуктивно для ребенка с ОВЗ, когда ребенок-«норма» готов проявить терпение, пояснить несколько раз собеседнику, помочь в выполнении поставленной задачи).</i>

Рис. 9.2. Варианты состава микрогруппы на учебном занятии

Анализ педагогической деятельности позволил определить, что если педагог занимает двойственную позицию организатора-участника совместной деятельности, то нейтральный тип переходит в продуктивный. В том случае, если педагог сохраняет отстраненную профессиональную позицию, то нейтральная коммуникация переходит в непродуктивную (рис. 9.3).

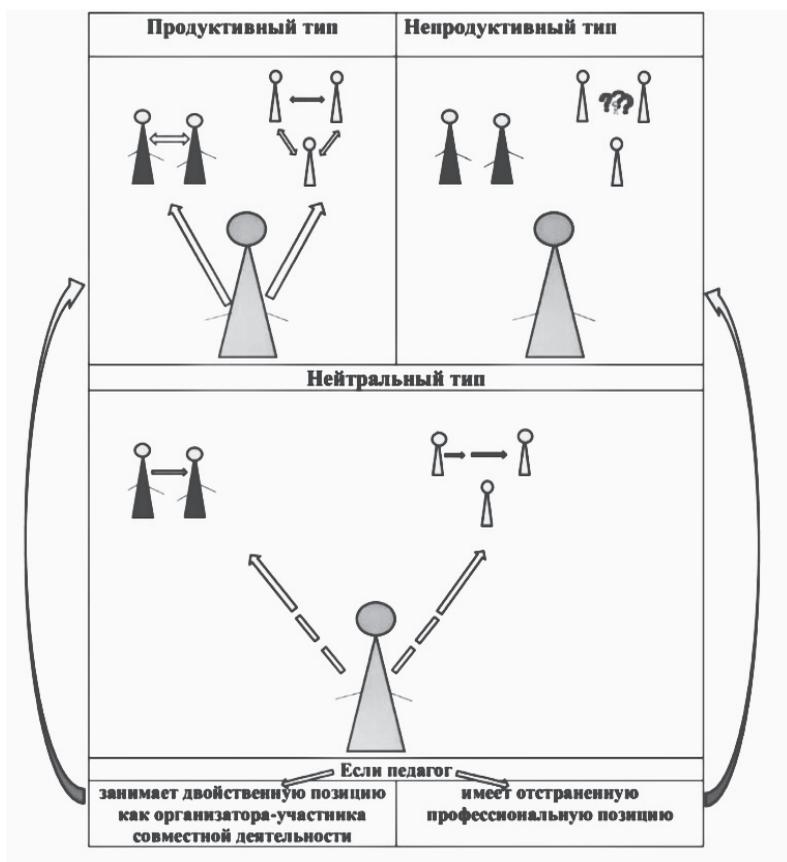


Рис. 9.3. Типы образовательной коммуникации на учебном занятии

Определив типы образовательной коммуникации и владея информацией о том, какова специфика коммуникации у обучающихся с разными образовательными потребностями, какой состав группы может способствовать наиболее эффективной совместной деятельности на учебном занятии по иностранному языку, представляется возможным качественно включить образовательную коммуникацию в процесс реализации обучения в сотрудничестве (cooperative learning).

Для этого рассмотрим принципы обучения в сотрудничестве (PIES principles of cooperative learning), предложенные Спенсером Каганом (Kagan, 2009):

- позитивная взаимозависимость (P – positive interdependence);
- персональная ответственность (I – individual accountability);
- равнозначное участие (E – equal participation);
- одновременное взаимодействие (S – simultaneous interaction).

Позитивная взаимозависимость позиционируется как основной принцип, лежащий в основе технологии обучения в сотрудничестве. Когда обучающиеся «положительно» зависят друг от друга (т.е. готовы к тому, что результат будет достигнут только совместными усилиями), происходит обучение и взаимодействие. Обучение в сотрудничестве поощряет поддержание студентами взаимозависимости ресурсов, взаимозависимости задач и взаимозависимости вознаграждений. Индивидуальная ответственность – второй принцип. Этот принцип подчеркивает ответственность каждого участника, а также участие и обучение членов всей группы. Третий принцип предполагает, что когда обучающиеся будут иметь равные возможности, класс / группа будет более активно участвовать в совместной деятельности. Обучение в сотрудничестве предлагает различные стратегии для распределения ролей участников, для равнозначного распределения обязанностей и поощрения. Четвертый принцип отражает общий уровень вовлеченности каждого обучающегося.

Считаем также важным добавить еще один принцип, выделенный Джонсонами: групповая обработка (обсуждение). Задания для обучения в сотрудничестве созданы для того, чтобы обучающиеся могли постоянно размышлять о своем образовательном (полученном в процессе решения учебной задачи) опыте. Групповое обсуждение позволяет педагогам оценить понимание обучающимися конкретного предмета. Участники совместной деятельности также оценивают свое обучение, обсуждая, как они узнали о том или ином предмете, и каким образом накапливали информацию (Johnson, Johnson, 1978, 2018).

Педагог организует совместную деятельность обучающихся таким образом, что они имеют возможность сотрудничать друг с другом в процессе решения поставленной учебной задачи. При этом дети используют доступные материалы, предоставленные педагогом, либо подготовленные детьми заранее. Такой формат работы способствует установлению положительных отношений в группе, развитию критического мышления, умения обмена информацией и мнениями, развитию коммуникативных навыков. Педагог оказывает непрерывную поддержку обучающимся.

Существуют немалое количество стратегий обучения в сотрудничестве, применение которых способствует вовлечению в процесс всех обучающихся (Sp. Kagan, E. Aronson и др.). Наиболее часто применимые:

– Circle the sage: когда педагог задает вопрос всему классу / группе, и кто знает ответ, встает, а кто затрудняется ответить, может попросить любого из первых дать пояснения. Таким образом, усвоение материала происходит посредством обоюдного обучения;

– Timed pair share: совместная работа проходит в парах: за регламентированное время участник 1 высказывает свое мнение по заданной педагогом тематике, участник 2 слушает, после последний дает обратную связь, комментирует ответ. Затем участники меняются ролями;

– Think pair share: задается вопрос, требующий размышления и интерпретации личного опыта. Дается время на обдумывание и записи (при необходимости) ответа, затем дети обращаются к сидящему рядом однокласснику и делятся тем, что получилось. Так обучающиеся могут работать в паре либо в паре со сменой партнера, чтобы со всеми поделиться своим мнением;

– Agree-disagree lines up: целесообразно реализовывать данную стратегию в начале занятия перед парной или групповой совместной деятельностью, чтобы дети смогли проконтактировать со всеми в классе. Происходит выстраивание в ряд: «согласен» и «не согласен» относительно кого-то утверждения. Самый «согласный» встает на один конец ряда, самый «несогласный» – на другой. Остальные дети становятся между ними. Начинается обмен мнениями, пытаются найти схожую со своей точку зрения у тех, кто стоит рядом. Либо педагог может «сгибать» ряд, чтобы сделать возможным узнать все отличные мнения;

– Rally coach: в парах один партнер решает какую-либо задачу, разрешает проблему или выполняет упражнение, вслух проговаривая и комментируя свои мысли и рассуждения. Второй в это время внимательно слушает, дает при необходимости советы, дает положительный отзыв. Затем роли меняются для выполнения другого задания;

– Jigsaw (метод пилы), Learning together strategy и др.: когда группе дается достаточно объемное задание, часто состоящее из нескольких компонентов (блоков), и его успешное выполнение возможно тогда, когда каждый блок, закрепленный за определенным членом группы, реализуется. Следовательно, каждый участник несет ответственность за успешность.

Приведем пример реализации технологии обучения в сотрудничестве с включением образовательной коммуникации через применение стратегии Rally coach в студии английского языка

«High school» г. Краснодара, преподаватель: Гончар А.И., количество обучающихся: 8, возраст: 12–13 лет, 6 детей, развивающихся согласно возрастной норме, 1 лингвистически одаренный ребенок, 1 ребенок-инофон.

Первостепенно обучающиеся были разделены на две группы согласно личностным особенностям, опираясь на принцип ориентации на продуктивные типы образовательной коммуникации.

Таким образом, первая группа составом: 3 обучающихся-«норма», 1 инофон; вторая группа: 3 обучающихся-«норма», 1 одаренный.

Rally Coach предоставляет обучающимся возможность обучать своих сверстников решению проблем и вопросов (peer learning). Обучающиеся объединяются в пары (один – партнер А, другой – партнер Б) или мини-группы по 4 человека. В последнем случае дети внутри группы работают по цепочке с каждым. Обучающиеся решают задачи или отвечают на вопросы вслух. Участники по очереди решают вслух одну из своих проблем или вопросов, чтобы их партнеры-тренеры (те, кто слушает) могли послушать их мысли и идеи. В процессе слушания они проверяют точность, разъясняют любые сложности и «тренируют» партнера по мере необходимости. Затем ребята меняются ролями, когда задача решена / ответ на вопрос найден. Эта стратегия поддерживает сотрудничество обучающихся, общение и мастерство на учебном занятии.

Так в группе 1, учитывая, что ребенок-инофон обычно не проявляет инициативу, педагог предложила одному обучающемуся, развивающемуся согласно возрасту, начать отвечать на вопрос «Why is hobby important?». Оставшиеся участники слушали внимательно, ребенок-инофон тоже включился в работу, стал делать пометки. Когда пришло время обратной связи, он произнес сверстнику «It good. I liked your answer» (грамматические погрешности соответствуют реальному ответу ребенка). И другие участники стали обсуждать, задавать вопросы. После очередь перешла к инофону, чтобы отвечать на вопрос, и он уже смело работал в группе.

Во второй группе одаренный ребенок взял инициативу и распределил очередность в группе, кто начнет, кто продолжит. Ребята доверяют своему однокласснику, поэтому положительно приняли его предложения. Безусловно прослеживалось лидерство данного ребенка, однако его «продвинутость» способствовала интересным комментариям, пояснениям, разъяснениям неточностей и т.п.

Важно отметить, что педагог перед началом игры повторил с ребятами правила общения в рамках совместной деятельности, провел мотивирующую разминку «I can – you can». Поэтому положительная дружелюбная обстановка способствовала включению обучающихся в процесс сотрудничества. Каждый член был коммуникативно-эмоционально вовлечен в коммуникацию.

Результаты теоретического анализа и аналитического обобщения педагогического опыта применения технологии сотрудничества совместно с внедрением образовательной коммуникации в процесс обучения иностранному языку позволили нам выделить следующие психологические, педагогические, методические аспекты:

- организация подготовительного этапа: проведение фонетической разминки, игр на сближение и установление доверительных отношений внутри учебного класса;

- распределение по парам, группам согласно ориентации на продуктивные типы коммуникации;

- установка правил образовательного сотрудничества на учебном занятии для того, чтобы совместная образовательная деятельность не перешла в хаотично-игровую и внеучебную. Значительный вклад оказывают поощрения друг друга за высказывания, уважение партнера и принятие его точки зрения;

- распределение ролей. Учитывая личностную специфику каждого обучающегося, возможно подобрать подходящие роли. Например, кого-то назначить организатором, кого-то – «хранителем времени», кого-то – инспектором, кого-то – экспертом и т.д.;

– предложение членам группы заданий с разной структурой; например, Think Pair Share, Pair Up, Mix Pair share, Rally и др. Это позволит сэкономить время, позволит вовлечь всех участников в деятельность и создать большой банк идей, ответов и т.п.;

– постановка групповых целей. Например, с числовыми показателями, что может помочь обучающимся в совместной деятельности: так, во время брейнсторминга можно предложить каждому члену группы подготовить и высказать по 3 идеи, чтобы в итоге общее количество идей достигло 12. Это способствует взятию на себя личной ответственности, а также осознать общую цель;

– адекватное оценивание. Обучающиеся должны понимать, что и каким образом будет оцениваться педагогом. Следовательно, по итогам работы педагог может предложить викторину, индивидуальный опрос и т.п., с правилами и критериями оценивания которых обучающиеся знакомы;

– обратная связь: любая применяемая стратегия обучения в сотрудничестве должна заканчиваться конкретной устной или письменной обратной связью как от детей, так и от педагога всему классу об уровне успеха в выполнении задания. Это гарантирует, что у всех обучающихся с разными образовательными потребностями будут определены сильные стороны и зоны возможного роста. А педагог будет иметь возможность узнать, что детям наиболее интересно, с какими сложностями они сталкиваются во время совместной деятельности.

По мнению исследователей из Швейцарии, отдельным психологическим аспектом можно обозначить создание конкурентной среды между группами. Особенно это актуально для детей начальной школы. Считается, что сравнение работы во время взаимодействия может вызвать мотивацию защиты самооценки, превращая партнера либо целую группу в потенциального конкурента (Buchs, Dumesnil, 2021). Однако включение данного аспекта нехарактерно

для каждой группы, так как некоторые обучающиеся наоборот стонутся либо пока не готовы к конкурентно-мотивирующим взаимодействиям.

Учет вышеуказанных аспектов позволит снять эмоциональное напряжение перед коммуникативным взаимодействием, нивелировать возможные трудности с поведением обучающихся во время совместной деятельности.

На основании вышесказанного мы можем определить следующее: ориентация на принципы образовательной коммуникации (принцип вовлеченности участников совместной деятельности с разными образовательными потребностями в образовательное сотрудничество; принцип учета личностных особенностей обучающихся, принцип опоры на продуктивные типы взаимодействия и нейтрализации или блокировки непродуктивных типов), а также опора на основные принципы технологии обучения в сотрудничестве (позитивная взаимозависимость, персональная ответственность, равнозначное участие, одновременное взаимодействие, групповое обсуждение) позволяет реализовывать технологию обучения в сотрудничестве наиболее эффективно.

Таким образом, каждый участник активно вовлечен в деятельность, готов нести ответственность за свою часть работы, готов к сотрудничеству, готов и открыт к обсуждению подготовленного материала, к обмену информацией и накопленным опытом. Как следствие успешно решается учебная задача, достигается образовательный результат.

Выводы по результатам проделанной работы:

– организация образовательной коммуникации с акцентированием внимания на вовлеченность обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями в совместную деятельность, которая учитывает личностные особенности детей и специфику обучения иноязычному общению, способствует решению учебных задач;

– акцент на *продуктивные типы* образовательной коммуникации в процессе реализации технологии обучения в сотрудничестве создает возможность для *эффективного сотрудничества* участников совместной деятельности внутри учебной группы и *достижения образовательных результатов* на учебном занятии;

– эффективная реализация обучения в сотрудничестве, основанная на образовательной коммуникации, предполагает *опору на принципы* вовлеченности в совместную деятельность детей в группе разнородного состава и *соблюдение* психологических, педагогических и методических *аспектов* технологии обучения в сотрудничестве. Более того, способствует высокому уровню усвоения коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся с разными образовательными потребностями на учебном занятии по иностранному языку.

Список литературы

Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://fgos.ru> (дата обращения: 02.09.2024).

Выготский Л.С. Психология развития человека. М. : Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 360–366.

Хмаренко Н.И. Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26, № 193. С. 38–46. doi: 10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46

Штерн О.В. Организация образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями (на примере обучения иностранному языку) : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021.

Штерн О.В. История становления понятия «образовательная коммуникация» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2018. Вып. 2 (20). С. 152–160. doi: 10.23951/2307-6127-2018-2-152-160

Buchs C., Dumesnil A., Chanal J., Butera F. Dual Effects of Partner's Competence: Resource Interdependence in Cooperative Learning at Elementary School // *Educ. Sci.* 2021. No. 11. P. 210. doi: 10.3390/educsci11050210

Bosch Ch., Laubscher D. Promoting Self-Directed Learning as Learning Presence through Cooperative Blended Learning // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* 2022. No. 21 (9). P. 17–34. doi: 10.26803/ijlter.21.9.2

Ferguson-Patrick K. Cooperative Learning in Swedish Classrooms: Engagement and Relationships as a Focus for Culturally Diverse Students // *Educ. Sci.* 2020. No. 10. P. 312. doi: 10.3390/educsci10110312

Gilies R.M. Cooperative learning: Review of Research and Practice // *Australian Journal of Teacher Education.* 2016. No. 41 (3).

Hinz A. Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte // *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis.* Marburg : Bundesvereinigung Lebenshilfe, 2008. P. 33–52.

Hongping Wang. On Theoretical Practice of Cooperative Learning // *Teaching Approach.* 2021. No. 4 (1). P. 33–35. doi: 10.30564/RET.V4I1.2734

Johnson D., Johnson R. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning // *Educational Researcher.* 2009. No. 38 (5). P. 365–379. doi: 10.3102/0013189x09339057

Johnson D., Johnson R. Cooperative learning and achievement // *Cooperative Learning: Theory and Research* / ed. by S. Sharan. N. Y.: Praeger, 1990. P. 23–27.

Johnson D.W., Johnson R.T. Cooperative learning: The foundation for active learning // *Active Learning–Beyond the Future.* IntechOpen. 2018. P. 59–71.

URL:
[https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ghT8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA59&dq=Johnson,+D.+W.,+%26+Johnson,+R.+T.,+\(2018\).+Cooperative+learning:+The+foundation+for+active+learning.+Active+Learning+%E2%80%94+Beyond+the+Future.&ots=cZWqm-Vk_C&sig=qM94Yvpa1bzn_FIIHOHTAiT03jo](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ghT8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA59&dq=Johnson,+D.+W.,+%26+Johnson,+R.+T.,+(2018).+Cooperative+learning:+The+foundation+for+active+learning.+Active+Learning+%E2%80%94+Beyond+the+Future.&ots=cZWqm-Vk_C&sig=qM94Yvpa1bzn_FIIHOHTAiT03jo) (дата обращения: 12.05.2024).

Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis // *Asia Pacific Journal of Education.* 2002. No. 22 (1). P. 95–05. doi: 10.1080/0218879020220110

Johnson D., Johnson R. Social interdependence in the classroom: Cooperation, competition, and individualization // *Journal of Research and Development in Education.* 1978. P. 3–15.

Kagan S., Kagan M. Cooperative Learning. San Clemente, CA : Kagan Publishing, 2009.

Karmina S., Dyson B., Watson P.W.S.J., Philpot R. Teacher Implementation of Cooperative Learning in Indonesia: A Multiple Case Study // *Educ. Sci.* 2021. No. 11. P. 218. doi: 10.3390/educsci11050218

Naseem S. Cooperative learning: an instructional strategy // *Journal of Educational Technology (New Dehli Publishers)*. 2011. Vol. 1, Is. 1. P. 79–85.

Pardeep Tharkal. Cooperative learning: An Innovative Strategy to Classroom Instruction. *Learning Community // An International Journal of Educational and Social Development*. 2017. doi: 10.5958/2231-458X.2017.00004.5

Dillenbourg Pierre. What do you mean by collaborative learning? Oxford : Elsevier, 1999. P. 1–19.

Shtern O.V., Pozdeeva S.I. Designing effective collaborative work between primary schoolstudents with various educational needs: the case of a Russian school // *LNNS*. Vol. 131. Springer, Cham., 2020. P. 28–38. doi: 10.1007/978-3-030-47415-7_4

Shtern O.V., Pozdeeva S.I. Organization of Educational Communication for Primary School Students with Different Educational Needs as the Way to Achieve Meta-subject Results while Teaching a Foreign Language Communication // *Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 499. Springer, Cham., 2022. P. 184–196. doi: 10.1007/978-3-031-11435-9_20

Slavin R. Cooperative learning and academic achievement: Why does group-work work? // *Anales De Psicologia*. 2014. No. 30 (3). P. 785–791. doi: 10.6018/analesps.30.3.201201

Xigui Yang. A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning // *Techtrends*. 2023. P. 1–11. doi: 10.1007/s11528-022-00823-9

Zhao Y. Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education // *J. Teach. Educ.* 2010. No. 61. P. 422–431.

Глава 10. Роль самостоятельной работы в формировании иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов

10.1. Современное состояние вопроса

Самостоятельная работа в системе высшего образования является важнейшим компонентом и условием качества подготовки компетентного специалиста. Особенно важным является эффективная организация самостоятельной работы при обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку, где студенты изучают иностранный язык как дисциплину с небольшим количеством аудиторного времени, отводимого на обучение. Перед преподавателями неязыковых вузов остро стоит задача обучения студентов навыкам самостоятельной работы, которые у них не были сформированы должным образом в общеобразовательной школе. О важности развития у студентов самостоятельности в процессе изучения иностранного языка писал Е.И. Пассов, утверждая, что языку невозможно обучить, ему можно только научиться.

Самостоятельная работа требует от обучающегося высокого уровня мотивации, самостоятельности в процессе обучения, самодисциплины и ответственности за полученный результат. При этом обучающийся должен получать удовлетворение от процесса познания и самосовершенствования и уметь объективно оценивать свои достижения.

Анализ научных трудов лингводидактов по данной проблеме подтверждает неопределимую роль самостоятельной работы в процессе

овладения иностранным языком и важность формирования умений обучающихся самостоятельно работать при изучении нового учебного материала, закреплении и в дальнейшем применении его в процессе коммуникации (Зимняя, 2000; Краснощекова, 2010; Ковалевский, 2000; Колесова, 2005; Фоломкина, 2005; Feryok, 2013; Morrison, Navarro, 2012).

Знания, полученные студентами самостоятельно, являются более прочными, так как в процессе усвоения нового материала они повторяют ранее усвоенные знания, связывают их с этим материалом и формируют системные знания.

В эпоху цифровизации происходит интеграция современных цифровых и мультимедийных технологий в учебный процесс по иностранному языку, позволяющая эффективно организовать самостоятельную работу на новом качественном уровне.

Цель данного исследования – показать важность самостоятельной работы в процессе формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов с использованием современных цифровых технологий, имеющих мощный дидактический потенциал, способствующий повышению мотивации студентов к обучению иностранному языку и качеству обученности, а также выявить и обосновать комплекс методического обеспечения самостоятельной работы.

10.2. Методология исследования

Научное исследование по эффективной организации самостоятельной работы студентов неязыковых вузов основывается на некоторых подходах и принципах.

Компетентностный подход нацелен на формирование компетенций, имеющих практико-ориентированный характер, а также на самостоятельность в процессе обучения и развития индивидуальности студентов. «При формировании иноязычной профессионально

ориентированной коммуникативной компетенции ведущим принципом является принцип интеллектуализации обучения, обеспечивающий целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых явлений, их творческую переработку в ходе выполнения речевых действий. Так как студент, изучающий иностранный язык в неязыковом вузе, является интеллектуальным и автономно действующим индивидом, а его иноязычная речевая деятельность находится под влиянием его постоянно нарастающего речевого опыта, то учебный процесс должен активизировать имеющиеся у него интеллектуальный потенциал, знания и речевой опыт, его эмоции и настроения и развивать коммуникативные способности» (Краснощекова, 2010: 102). Поэтому важно строить учебный процесс таким образом, чтобы студенты, решая те или иные коммуникативные задачи, испытывали потребность в самообразовании и самосовершенствовании.

Контекстный подход к обучению, формирующий представление о предстоящей профессиональной деятельности и реализующий принцип профессионально ориентированной направленности процесса овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, вовлекает студентов в профессиональную коммуникацию через интеграцию дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки будущего специалиста. Соблюдение принципа сочетания обучения и самообучения играет важную роль в процессе обучения студентов, при этом преподавателям необходимо обеспечить их эффективными приемами учебной деятельности и соответствующим методическим инструментарием для самообучения. Интегративный подход к обучению иностранному языку предполагает сочетание традиционных и инновационных образовательных технологий. Быстрое внедрение цифровых инструментов, таких как системы управления обучением, повлияло на получение и применение знаний – студенты больше не просто посещают занятия, а вовлекаются в процесс с помощью интерактивных платформ,

онлайн-ресурсов и других цифровых инструментов, способствующих активному обучению.

Для решения поставленных задач данного исследования нами использовались следующие методы научных исследований:

– теоретические: изучение и анализ научных трудов по теории и практике обучения иностранным языкам, организации самостоятельной работы студентов неязыковых вузов, обобщение многолетнего опыта преподавания иностранного языка в Южном федеральном университете, анализ государственных образовательных стандартов, учебных планов, программ, методов и приемов организации самостоятельной работы студентов, теории и практики использования существующих интернет-ресурсов, цифровых и мультимедийных технологий в учебном процессе;

– эмпирические: педагогический эксперимент (проведение различных видов срезов для определения уровня сформированности самостоятельности студентов при изучении иностранного языка, научное наблюдение, статистический анализ результатов работы).

10.2.1. Самостоятельная работа и принципы ее организации при обучении иностранным языкам

Современный процесс образования постоянно модернизируется, пересматривая цели, задачи, содержание, а также методы, подходы, способы, средства и формы обучения, включая организацию самостоятельной работы студентов.

В своих научных трудах И.А. Зимняя описывает самостоятельную работу «...как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности» (Зимняя, 2000: 255).

Еще Ж.Ж. Руссо в своих трудах писал о том, что обучающимся необходимо самостоятельно получать знания, только самостоятельно полученные знания являются прочными, поэтому преподавателям следует стимулировать их самостоятельность. Выдающиеся психологи и дидакты, такие как В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.Я. Гальперин, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин и многие другие ученые, полагали, что внедрение самостоятельной работы в учебный процесс делает его эффективным. Эту мысль полностью подтверждает также Н.Ф. Коряковцева, считая, «что самостоятельная учебная деятельность обучаемого является важнейшим компонентом учебного процесса по иностранному языку, в котором он приобретает учебную компетенцию, характеризующуюся способностью к самостоятельному изучению языка и культуры, развивается как языковая личность, приобретая такие качества, как автономность в использовании иностранного языка и креативность в решении задач средствами изучаемого языка» (Коряковцева, 2003: 45).

Мы рассматриваем самостоятельную работу как взаимосвязанную деятельность преподавателя и студента. Для преподавателя она выступает методом и средством обучения, а студенту служит методом учения, направленного на самостоятельное получение знаний. Для этого необходимо преподавателю из студента сделать активного обучающегося, который не получает все знания в готовом виде, а умеет сам добывать их, ставя перед собой цели и задачи, находя пути оптимального решения и в итоге получая результаты.

При активном овладении знаниями у студентов развиваются индивидуальные способности, творческое мышление, появляется интерес к процессу обучения, они выбирают для себя индивидуальный образовательный маршрут для достижения результатов в обучении, которые будут востребованы в их профессии. Преподавателю следует постоянно поддерживать интерес студентов к изучаемому материалу, обеспечивать их самостоятельность при ре-

шении учебных задач за счет включения инновационного методического инструментария (интерактивный электронный учебник, цифровой образовательный ресурс, компьютерные обучающие программы, профессионально ориентированные социальные сети и многое другое), а также новых источников образовательного контента (открытые ресурсы, электронные библиотечные системы, массовые образовательные онлайн-курсы, образовательные платформы). Только тогда у студентов появится устойчивая мотивация к изучению иностранного языка, потому что они увидят полезность выполняемой ими работы и полученных результатов для будущей профессиональной деятельности.

Готовить будущих специалистов к профессии следует начинать с первого курса, вовлекая студентов в научно-исследовательскую работу, в творческую деятельность по подготовке научных докладов на иностранном языке на конференцию, самостоятельную подготовку проектов по своей специальности, давая студентам прочные профильные знания, одновременно развивая у них личностные качества. Поощрение студентов бонусными баллами способствует повышению их активности.

Организация самостоятельной работы основывается на следующих принципах: принцип профессиональной направленности студентов, воспитывающий у них профессионализм, начиная с первого года обучения; принцип самоорганизации учебной деятельности, позволяющий оперативно ставить определенные цели, решать задачи, используя полученные знания; принцип индивидуализации, способствующий самореализации личности в обществе.

10.2.2. Компоненты и типы самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов

Самостоятельная работа имеет следующие компоненты: мотивационный, волевой, содержательно-операционный, организационно-планирующий, информационный, рефлексивный и интерактивный, характеризующиеся набором умений пользоваться в процессе обучения разными приёмами.

Мы полагаем, что основополагающим компонентом является мотивационный, который включает познавательные, социальные мотивы, способствующие эффективному овладению иноязычной коммуникативной компетенцией и применению ее в различных ситуациях. Волевой компонент характеризуется готовностью прикладывать усилия при выполнении работы, убежденностью в полезности данной работы, несмотря на усталость и другие трудности. Содержательно-операционный компонент включает в себя систему знаний и способов деятельности, интеллектуальные, общеучебные умения, позволяющие выполнять аналитические действия с материалом: анализировать, сравнивать, сопоставлять информацию на основе усвоенного материала, все, что будет способствовать его прочному усвоению. Общеучебные умения позволяют ставить цели, определять задачи, применять методы для успешного овладения иностранным языком. Организационно-планирующий компонент позволяет строить свой индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от цели, задач и планировать получение результата. Информационный компонент способствует правильному отбору информации из разных источников и ведению учебных записей. Рефлексивный компонент включает умения контролировать выполнение работы и оценивать полученный результат. Интерактивный компонент способствует выработке умения взаимодействовать со студентами в группе и владеть культурой коммуникации.

Следует также остановиться на типах самостоятельной работы, к которым относятся воспроизводящий, частично-поисковый и творческий.

Выделение типов самостоятельной работы свидетельствует о том, что ее можно применять на разных этапах процесса обучения иностранному языку, будь то знакомство с новым учебным материалом, его закрепление, выполняя упражнения или используя этот материал для подготовки проекта. Все эти типы самостоятельной работы способствуют реализации принципов дифференциации и индивидуализации обучения, при котором каждый студент может сам выбрать подходящую ему индивидуальную траекторию обучения, тип самостоятельной работы.

Достижение творческого уровня самостоятельной работы происходит благодаря сформированности у студентов навыков и умений успешно решать учебные задачи иноязычной деятельности, способствующей формированию творческой личности.

Чтобы самостоятельная работа была эффективной, необходимо прежде всего правильно ее организовать, разработать образовательный контент с учетом индивидуальных особенностей студентов, в соответствии с учебной программой, дать ссылки на интернет-ресурсы, образовательные платформы или компьютерные обучающие программы, а также осуществлять контроль за выполнением самостоятельной работы студентов. Следует создавать благоприятную атмосферу в процессе самостоятельной работы, способствующей развитию психологических механизмов студентов и, конечно же, творческого мышления.

Самостоятельная работа представлена двумя формами: внеаудиторной и аудиторной. Внеаудиторная самостоятельная работа включает выполнение домашних заданий, написание рефератов, докладов, эссе и других работ, подготовку презентаций или проектов, направленных на развитие у студентов творческого мышления.

Чтобы развить желание у студентов выполнять самостоятельную работу, преподавателю следует разъяснять цели работы, разработать большой банк заданий, комплекс разноуровневых упражнений для самостоятельной работы.

По завершении работы по разделу следует предложить студентам контрольную работу, провести разбор заданий, представляющих трудности для выполнения студентами. На старших курсах эффективными формами самостоятельной работы являются: проекты, деловые игры, дискуссии, имеющие профессиональную направленность.

Во время аудиторных занятий можно предложить такую форму самостоятельной работы, при которой каждый студент получает индивидуальное задание, которое требует самостоятельного изучения и впоследствии описание схем, программ или формул.

10.3. Методическое обеспечение и контроль самостоятельной работы

Эффективность самостоятельной работы зависит от методического обеспечения и грамотно организованного систематического контроля. Комплекс методического обеспечения самостоятельной работы должен соответствовать всем требованиям и содержать аутентичный текстовый материал, разработанные учебные пособия, методические рекомендации, комплекс разноуровневых упражнений, творческих заданий, компьютерные обучающие и контролирующие программы, программы для развития различных навыков (лексических, грамматических) и многое другое.

Большой интерес для студентов старших курсов представляет самостоятельная работа с научной литературой по специальности, способствующая не только расширению знания, но и развитию умения самостоятельно изучать профессионально ориентированные материалы, анализировать их, использовать в дальнейшем эти знания в профессиональной деятельности, а также совершенствованию качеств самой

личности студента: его готовность к интеллектуально-творческой и самообразовательной деятельности. У студента благодаря этому повышается самооценка, стимулируется его интерес к иностранному языку, развиваются волевые качества, мотивация и активность.

В процессе поиска источников информации у студентов развиваются умения смысловой переработки информации и умения ее письменной фиксации для написания впоследствии реферата, статьи или использования материалов в подготовке презентации или проектов на заданную тему.

Контроль самостоятельной работы следует методически правильно организовать и осуществлять, определив этапы и отобрав средства контроля, включая разработку индивидуальных форм контроля.

Основные виды контроля: диагностический контроль знаний и умений студентов, нацеленный на определение уровня владения студентами иностранным языком в начале изучения иностранного языка; текущий контроль, определяющий уровень усвоения материала в процессе обучения; промежуточный контроль по завершении изучения темы, урока или определенного языкового материала; самоконтроль, который осуществляет студент в процессе изучения иностранного языка; итоговый контроль, нацеленный на определение сформированности уровня коммуникативной компетенции после завершения изучения иностранного языка на определенном этапе, проводимого, как правило, в виде зачета или экзамена.

Эффективным методом контроля является также рейтинговая система, позволяющая систематически мониторить достижения студентов в процессе обучения иностранному языку, тем самым стимулировать их к активной учебной деятельности в течение семестра. Рейтинговая система повышает нагрузку преподавателей, которым необходимо структурировать содержание обучения по модулям, разрабатывать разноуровневые задания и тестовый материал для контроля, но все это способствует совершенствованию процесса обучения иностранному языку.

Тестирование сформированных знаний и умений студентов необходимо осуществлять систематически. Его можно реализовывать с использованием контролирующих компьютерных программ, которые объективно оценят знания студентов и освободят преподавателя от рутинной работы, позволяя сосредоточиться на составлении банка творческих заданий для студентов. Тестовый контроль должен быть дифференцированным, позволяющим индивидуализировать процесс обучения, создавая разноуровневые задания для студентов с высоким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и с низким уровнем, помогая им в выполнении заданий путем разъяснения материала, представляющего трудности для усвоения, давая возможность обучающимся выполнить задание несколько раз, чтобы получить правильный ответ. В таком случае контроль будет выполнять не только контролирующую и обучающую функции, но и воспитывающую и развивающую функции, вырабатывая у студентов настойчивость в преодолении трудностей, трудолюбие и уверенность в достижении высоких результатов.

10.4. Компьютерные технологии, обучающие программы и мультимедийные средства для эффективной организации самостоятельной работы (из опыта работы на кафедре иностранных языков Южного федерального университета)

В данном параграфе предпринимается попытка поделиться опытом организации самостоятельной работы со студентами на кафедре иностранных языков Южного федерального университета.

В неязыковых вузах в связи с сокращением аудиторных часов на изучение иностранных языков произошло смещение учебного процесса в сторону организации самостоятельной работы, в связи с

этим значительно возросли требования к ее содержанию и организации, чтобы она способствовала повышению уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов, развивала навыки самообразования, творческое мышление, делая обучение иностранным языкам студентов по индивидуальной образовательной траектории эффективным.

«Преследуя цель повышения качества подготовки специалистов, следует наряду с сообщением определенных программных сведений более активно осуществлять управление процессом получения и усвоения знаний студентами, особенно при их самостоятельной работе» (Ковалевский, 2000: 114–115). В современных условиях необходимо обновить методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам, разработав учебные пособия для самостоятельной работы, банк разноуровневых заданий, а также интегрировать в учебный процесс цифровые и мультимедийные технологии, которые помогают реализовать технологию смешанного обучения иностранному языку.

«Технология смешанного обучения иностранным языкам является одной из последних инновационных методических разработок, основанных на идее смешения традиционных и инновационных технологий обучения» (Вардашкина, 2011). При формировании профессиональной иноязычной компетенции студентов мы используем как традиционные методы, так и инновационные технологии, например, компьютерные обучающие программы для формирования лексических и грамматических навыков, умений письма, совершенствования понимания высказывания на слух и при чтении, а также мультимедийные технологии и интернет-ресурсы.

Учитывая то, что студенты неязыковых вузов являются «цифровыми аборигенами», они успешно используют компьютеры, смартфоны, планшеты для получения информации в сети Интернет, работы с электронными словарями при чтении профессионально ориентированных текстов.

Обучение иностранному языку в Южном федеральном университете реализуется в многоуровневой системе, включающей базовый уровень на первом и втором курсах, профессионально ориентированный на третьем, четвертом и пятом курсах, научный в магистратуре и аспирантуре.

Для каждого образовательного уровня разрабатывается методическое обеспечение не только для аудиторной, но и самостоятельной работы. Так как количество аудиторных часов в неязыковых вузах постоянно сокращается, то акцент в обучении переносится на самостоятельную работу, особенно на старших курсах. Поэтому постоянно сотрудниками кафедры иностранных языков подбирается образовательный контент и составляются разноуровневые обучающие компьютерные программы для самостоятельной работы.

Так как мы обучаем иностранному языку студентов неязыковых специальностей, то, как правило, студенты поступают с низким уровнем обученности иностранным языкам, в связи с этим нам приходится на первом курсе ликвидировать пробелы у многих студентов в лингвистической компетенции, которая является основой для обучения иноязычному общению. Без знания лексики и грамматики невозможно научить студентов эффективному общению. Для этого нами разработаны «Электронный корректирующий курс» на платформе Moodle, используемый для самостоятельной работы параллельно с аудиторной работой, и мультимедийная обучающая программа по формированию грамматической компетенции «Экспликатор», которая представляет адаптивный комплекс упражнений по грамматике для студентов неязыковых специальностей на основе экспликативно-коммуникативной методики» (Краснощекова, 2010: 42). Студенты Южного федерального университета имеют доступ к обучающей программе и самостоятельно работают с ней для тренировки и прочного усвоения грамматического материала.

«Операционная структура самостоятельной работы студентов включает определённый состав когнитивных операций, соотносимых в методическом плане с навыками. К ним относятся: операции расчленения грамматических явлений на части и выделение их отдельных частей и признаков (действие сравнения); операции соединения отдельных частей грамматических явлений и их признаков в единое целое (действия синтеза); операции отвлечения от несущественных и единичных признаков грамматических явлений и операция сохранения их существенных и общих признаков (действие абстрагирования); операции группировки грамматических явлений по сходным признакам (действие обобщения); операции нахождения предметно-наглядного соответствия грамматическим явлениям (действие конкретизации)» (Краснощекова, 2010: 42).

Следует подчеркнуть, что «самостоятельная работа студентов с мультимедийным экспликатором во внеаудиторное время способствует формированию лингвистической компетенции и позволяет осуществлять:

1) опору на когнитивно-сознательное овладение студентами теоретическими грамматическими знаниями и их применение в практических действиях;

2) личную заинтересованность студента в овладении системой самостоятельной учебно-познавательной деятельности и ответственность за процесс овладения грамматикой на всех этапах обучения;

3) самооценку и контроль студентом полученных теоретических грамматических знаний и практических умений по изученным грамматическим темам» (Краснощекова, 2010: 52).

На этапе формирования навыков правильного употребления лексики, грамматики большое значение имеет тренировка материала с применением языковых упражнений, а именно: подстановочных, трансформационных и других упражнений, затем условно-коммуникативных, завершая коммуникативными.

В рамках программы «Иностранный язык для специальных целей» для реализации профессионально ориентированного обучения иностранному языку сотрудниками кафедры иностранных языков Южного федерального университета были созданы учебные пособия «Computer Engineering», «Radio Engineering» (Краснощекова и др., 2019), «Electronic Engineering» и многие другие, которые получили гриф Министерства образования и науки Российской Федерации.

Формирование лексической компетенции очень важно при обучении иностранному языку, особенно для студентов неязыковых вузов, потому что без знания терминологической лексики затруднен процесс понимания текстов по специальности.

Учитывая то, что для обучения лексике практически отсутствовала целенаправленная система обучения терминологическому словообразованию, сотрудниками кафедры иностранных языков ЮФУ была предпринята попытка создать комплекс упражнений для изучения терминов, ставший основой для разработки компьютерной обучающей программы «Engineering Vocabulary in Use», содержащей профессионально ориентированный лексический материал по нескольким техническим специальностям, комплекс упражнений для закрепления лексики с ответами, тестовые задания для определения уровня усвоения лексики студентами (Алпатов, Жданько, 2014).

Компьютерная программа «Engineering Vocabulary in Use» была разработана О.И. Жданько и программистом С.В. Алпатовым и внедрена в курс по изучению дисциплины «Английский язык для специальных целей» (Жданько, 2017).

«При отборе лексического материала особое внимание было уделено терминологической лексике, так как насыщенность терминами является важной характеристикой аутентичного технического текста. Для интенсификации процесса формирования лексического навыка в разработанном электронном учебном пособии используется развернутый лексический комментарий и интегрированный

электронный словарь, а также организовано повторение изучаемой лексики в другом контексте» (Жданько, 2017: 85).

Для обучения профессионально ориентированному чтению доцентом М.Г. Бондаревым совместно с программистом университета разработана компьютерная программа «Radio-engineering» для самостоятельной работы, нацеленная на формирование навыков чтения профессионально ориентированных текстов на английском языке. Это «разработанная узконаправленная компьютерная программа алгоритмического типа, построенная на методических принципах, учитывающих индивидуальные особенности студентов технических специальностей, особенности обучения профессионально ориентированному чтению на базе профессионально ориентированных аутентичных иноязычных текстов и обучающего комплекса разноуровневых упражнений» (Бондарев, 2009: 89).

С.К. Фоломкина писала, что «обучение чтению необходимо строить так, чтобы оно постоянно сопровождалось определенными мыслительными задачами, вызывая умственную активность обучаемых» (Фоломкина, 2005). Самостоятельная работа над текстом по специальности была организована следующим образом: на первом этапе снимались лексико-грамматические трудности с применением языковых упражнений, на втором этапе формировались умения, связанные со смысловой обработкой информации, выделение главной мысли в тексте; обобщение фактов; умение интерпретировать текст. В конце предлагалось студентам осуществить самостоятельный поиск информации по различным источникам по определенной тематике, связанной с пройденным материалом.

Главное преимущество компьютерной обучающей программы – это «презентация иллюстративного материала с помощью мультимедийных средств, способствующих активизации психологических механизмов восприятия и понимания информации; наличие обрат-

ной связи, которая позволяет обеспечивать возможность накопления и анализа информации о достижениях каждого студента» (Бондарев, 2009: 86).

В процессе обучения иностранным языкам преподаватели кафедры иностранных языков используют разнообразные мультимедийные технологии, такие как средства интернет-видекоммуникации для проведения конференций; вики-технологии, а также подкасты для выполнения и контроля учебного процесса. В нашем вузе активно используется корпоративная электронная почта, включая сетевые аккаунты электронной почты, которые дают возможность и студентам, и преподавателям общаться постоянно.

При формировании умений и навыков аудирования у студентов мы используем различные виды подкастов, обеспечивающие постоянный доступ к аудио- и видеозаписям в сети Интернет как на занятиях по иностранному языку, а также дома.

Применение мультимедийных технологий в процессе обучения иностранным языкам делает процесс формирования и совершенствования навыков монологической и диалогической речи, умений письменной речи при написании официальных и неофициальных писем, докладов, статей, резюме эффективнее и качественнее.

В эпоху цифровизации в нашем университете очень активно интегрируются в учебный процесс онлайн-курсы, которые мы создаем для студентов, магистрантов и аспирантов для обучения различным аспектам речевой деятельности на иностранном языке для самостоятельной работы.

Онлайн-курсы способствуют построению индивидуальной образовательной траектории, формированию у студентов способности к самоорганизации и самообразованию – ключевой компетенции, необходимой для реализации концепции непрерывного образования. Например, разработанный нашими коллегами онлайн курс «English for IT», предназначен для студентов направлений подготовки и специальностей, связанных со сферой информационных технологий.

Цель онлайн-курса «English for IT» – сформировать профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию студентов 3-х курсов, а также развить у них способность и готовность к самостоятельному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний.

Основными задачами онлайн-курса являются:

– освоение терминов, используемых в сфере информационных технологий, необходимых для понимания аутентичных текстов по данной специальности, формирования умений устной и письменной речевой деятельности, необходимых для реализации эффективного профессионального общения;

– развитие умений самостоятельной проектной деятельности и представление ее результатов на английском языке;

– формирование готовности находить профессионально ориентированные аутентичные материалы на английском языке в интернете для ведения научно-исследовательской деятельности по специальности.

В ходе обучения у студентов формируются умения и навыки:

– понимать содержание аутентичных аудио- и видеотекстов по специальности;

– читать аутентичные профессионально ориентированные тексты различных стилей: публицистические, научно-популярные, прагматические тексты из сферы информационных технологий. На основе онлайн-курса происходит обучение студентов ознакомительному, изучающему и поисковому чтению;

– строить монологическую и диалогическую речь по тематике своей специальности.

Изучение курса проходит в дистанционном формате с использованием информационно-коммуникационных технологий на платформе <https://lms.sfedu.ru/>.

Все разделы курса содержат видеолекцию, записанную носителем языка, которая знакомит студентов со значениями основных терминов раздела, аутентичные тексты по специальности для чтения и аудирования с разноуровневыми языковыми и коммуникативными заданиями и итоговый тест. Завершив обучение по данному курсу, студенты активно используют изученные термины в устном и письменном общении, понимают аутентичные профессионально ориентированные тексты.

Онлайн-курс трудоёмкостью 72 часа (2 ЗЕ) интегрирован в рабочую программу дисциплины «Иностранный язык для профессиональной коммуникации», которая изучается на 3-м курсе бакалавриата и специалитета в ЮФУ.

Подводя итог, следует сказать, что в ЮФУ на кафедре иностранных языков создаются не только обучающие и тренирующие компьютерные программы, направленные на закрепление полученных знаний и выработку умений и навыков, но и контролирующие программы, реализующие системный мониторинг результатов освоения студентами иностранного языка.

Все компьютерные программы, разработанные на кафедре иностранных языков Южного федерального университета, делятся на локальные, связанные с конкретным учебником или профессионально ориентированным учебным пособием, с конкретной изучаемой темой, а также автономные, направленные на тренировку лексического или грамматического материала. Обучающие компьютерные программы, как правило, содержат комплекс разноуровневых упражнений и заданий, способствующих реализации процесса обучения иностранному языку по индивидуальной образовательной траектории студентов с высоким уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и низким. Контролирующие компьютерные программы освобождают преподавателя от рутинной работы по проверке знаний и умений студентов, фиксируя

результаты и ошибки при выполнении, возвращая студентов к выполнению повторно заданий, выполненных с ошибками, давая возможность повторить языковой материал еще раз и выполнить задание успешно, что способствует более прочному усвоению материала.

Компьютерные программы, различные средства мультимедиа способствуют интенсификации самостоятельной работы со студентами, предоставляют им возможность работать в индивидуальном режиме, выполняя задания несколько раз, обращаясь к справочникам, приложениям, где дается описание грамматического или лексического материала. Но они являются лишь эффективным средством при организации учебного процесса по обучению иностранным языкам и никогда не смогут заменить преподавателя, который подбирает нужное для обучения содержание, методы и приемы, учитывая индивидуальные особенности и возможности студентов, стили обучения, внимательно отслеживая процесс усвоения студентами учебного материала, объективно оценивая достигнутые результаты. Роль преподавателя в процессе обучения иностранному языку трудно переоценить, а компьютер остается лишь верным его помощником.

Самостоятельная работа выполняет важные функции обучения: обучающую, воспитывающую, развивающую и контролирующую в подготовке специалистов. Грамотная организация самостоятельной работы позволяет осуществить обучение студентов иностранным языкам по индивидуальной образовательной траектории, учитывая их индивидуальные возможности, стили обучения, развивая у них внимание, воображение, память, творческое мышление, мотивацию к самосовершенствованию. Все это бесспорно способствует повышению уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов. Помимо этого, во время самостоятельной работы у студентов закладывается основа для дальнейшего саморазвития личности будущего специалиста, способного самостоятельно ставить

цели и принимать решения задач, применяя профессиональные знания и умения, полученные в университете, в различных жизненных ситуациях. Прочные знания и развитые умения и навыки самостоятельной работы будут способствовать непрерывному самообучению, освоению нового содержания профессиональной деятельности, новых технологий и даже новых профессий.

Самостоятельная работа студентов, организованная с использованием компьютерных обучающих, тренирующих и контролирующих программ, особенно эффективна и дает высокие результаты. Благодаря работе с компьютером студенты больше раскрывают свой потенциал, чем во время аудиторных занятий, потому что у них нет страха перед неверным ответом, неправильным произношением слов, неумением правильно построить предложение и реакцией преподавателя или одноклассников. Студенты могут работать в собственном временном режиме, обращаясь к разъяснениям учебного материала, размещенного в компьютерной программе, выполнять задание несколько раз, пока не будет верного ответа. Компьютер будет терпеливо указывать на ошибки и ждать правильных ответов студентов, требуя от них максимальной точности и аккуратности, соблюдая определенный лимит времени, если это контрольная работа, на которую выделяется определенное время, доступ к программе будет сразу закрыт, поэтому у студентов будет вырабатываться умение распределять время на выполнение всех заданий.

В заключение отметим, что данные рекомендации по организации самостоятельного обучения не являются утвержденным законом, которому нужно строго следовать. Каждый преподаватель должен творчески подходить к организации самостоятельной работы учащихся, учитывая уровень их подготовки по иностранному языку и выбирая соответствующие этому уровню содержание, методы, приемы и формы самостоятельной работы. При организации самостоятельной работы нет строгих правил. Методика, которую мы представили по работе кафедре иностранных языков Южного

федерального университета, не является универсальной. Цель данной главы книги – помочь преподавателям выявить для себя дидактический потенциал способов организации самостоятельной работы студентов, способствующих повышению мотивации студентов к обучению иностранному языку и качеству обученности, а также сделать отбор полезных инструментов методического обеспечения самостоятельной работы, исходя из представленного опыта работы.

Список литературы

Алпатов С.В., Жданько О.И. Engineering Vocabulary in Use. Компьютерная обучающая программа для ЭВМ «Engineering Vocabulary in Use» / Св-во о гос. рег. программы для ЭВМ № 2014611023 от 22.01.2014 г.

Бондарев М.Г. Обучение профессионально ориентированному чтению студентов технического вуза с использованием компьютерной программы : дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2009. 273 с.

Бондарев М.Г., Бакулев А.В., Левендян А.И., Осадчая О.В., Трач А.С., Жданько О.И. Смешанное обучение иностранному языку для специальных целей в инженерно-техническом вузе. Ростов н/Д : Изд-во ЮФУ, 2014. 216 с.

Вардашкина Е.В. Модель смешанного обучения английскому языку студентов неязыковых вузов: Современные проблемы в пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании. URL: www.sworld.com.ua (дата обращения: 5.03.2024).

Жданько О.И. Методика формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2017. 181 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М. : Логос, 2000. 384 с.

Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий. URL: <http://edumarket.digital> (дата обращения: 15.03.2024).

Краснощекова Г.А. Фундаментализация неспециального лингвистического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Пятигорск, 2010. 42 с.

Краснощекова Г.А., Бондарев М.Г., Ляхова О.В., Мельник О.Г., Опрышко А.А. Radio Engineering : учеб. пособие. М. : Флинта, 2019.

Ковалевский И.В. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 114–115.

Колесова Т.В. Мультимедиа как средство интенсификации самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе: на примере дисциплины «Английский язык» : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

Коряковская Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 45 с.

Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. М. : Высшая школа, 2005. 253 с.

Feryok A. Teaching for learner autonomy: The teacher's role and sociocultural theory // Innovation in language learning and teaching. 2013. Vol. 7, Is. 3. P. 213–225.

Morrison B., Navarro D. Shifting roles: From language teachers to learning advisors // System. 2012. Vol. 40, Is. 3. P. 349–359.

Reinders H., Lazarro N. Identity, motivation, and autonomy in language learning. Bristol : Multilingual Matters, 2011. P. 125–142.

Глава 11. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка с использованием песенной наглядности

11.1. Современное состояние вопроса

В целях реализации задач, поставленных сегодня перед вузом в области иноязычного образования, необходимым является формирование и совершенствование профессиональных компетенций учителя иностранного языка, которые предусматривают наличие высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной грамотности, владение умениями прогнозирования целей и результатов педагогического влияния, а также умениями в принятии самостоятельных педагогических решений и умениями успешно работать в современной образовательной среде. Педагогическая деятельность в сфере иноязычного образования требует от специалиста наличия целого спектра профессиональных компетенций, которые обеспечивают осознание волевых решений и способность к творческому конструированию процесса обучения (Борытко, 2002).

Становление и развитие профессиональных компетенций учителя английского языка представляет собой непрерывный процесс, требующий постоянного обучения, самосовершенствования и опыта. Повышение качества подготовки учителя иностранного языка возможно путём системной реализации различных инновационных стратегий, предусматривающих интеграцию компетентностного, когнитивного, коммуникативно-деятельностного и других подходов к процессу усвоения студентами разнообразных комплексов знаний, способность эффективно действовать в профессиональной сфере и строить продуктивные отношения в социуме. В современном образовании возрастает

потребность в подготовке учителей нового поколения, обладающих не только профессиональными навыками, но и социальными компетенциями. Это предполагает качественное обновление учебного процесса в вузах, направленное на создание условий для формирования зрелой творческой личности будущего педагога. Овладение навыками и умениями профессиональной деятельности составляет основу профессиональной компетентности, необходимой для осуществления педагогической деятельности, которая многогранна и охватывает различные аспекты, включая научные, социальные и психолого-педагогические и методические.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе существует довольно обширное количество дефиниций и трактовок понятия профессиональной компетенции учителя иностранного языка. Не ставя перед собой задачу анализа названных дефиниций, кратко определим профессиональную компетенцию учителя иностранного языка как владение специалистом необходимой суммой лингвистических, лингводидактических, психолого-педагогических и социопрагматических знаний, навыков, умений и способностей, определяющих личность учителя как носителя гуманитарных и национальных ценностей и идеалов. В соответствии с выдвигаемыми программными требованиями учитель иностранного языка должен обладать развитым педагогическим сознанием и быть готовым к профессиональной деятельности в области преподавания иностранных языков с нацеленностью на личностный профессиональный рост в течение всей жизни.

Состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка образован совокупностью иерархически связанных компонентов, представленной системой групп компетенций. Уровень владения ими определяет готовность будущего педагога к осуществлению профессиональной деятельности в области языкового образования.

Данные составляющие профессиональной компетенции учителя иностранного языка обладают своими определенными доминантами, что обусловлено спецификой предмета и методикой его преподавания.

К основным профессионально значимым компетенциям будущего учителя иностранного языка можно отнести следующие: коммуникативная (языковая, речевая, компенсаторная, социокультурная компетенции); лингводидактическая (методическая и психолого-педагогическая компетенции); личностная (когнитивная, самообразовательная, рефлексивная, общекультурная компетенции) (Аитов, 2007).

Овладение профессиональными компетенциями будущими учителями иностранных языков в рамках высшего образования предполагает реализацию системного подхода в учебной деятельности, обладающего своими особенностями и нацеленного на формирование специфических профессиональных навыков и способностей. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск эффективных методов интенсификации процесса формирования профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка. Применение различных средств интенсификации в образовательном процессе в высшем учебном заведении способствует созданию продуктивного режима образовательной деятельности, обеспечению высокого уровня подготовки специалистов, а также формированию у студентов мотивации для дальнейшего профессионального роста.

Анализ работ по данному вопросу показал, что для преподавателя иностранных языков необходимо владеть всеми способами эффективного обучения, включая умение работать, применяя общедидактический принцип наглядности.

Необходимость визуализации в обучении языкам определяется актуализацией перехода от чувственного восприятия к абстрактному анализу в процессе осознания мира и овладения новым языко-

вым кодом. Эффективность обучения возрастает, если оно опирается на яркие образы, развивая воображение в ситуативно-обусловленном контексте. В педагогической науке известны два способа использования средств наглядности: для целей собственно обучения (как средства обучения) и для получения новых знаний об окружающем мире (как средства познания).

К средствам обучения относятся зрительно-слуховые образы, которые служат средствами освоения норм произношения, лексико-грамматическими единицами, способствуют формированию аудитивных навыков, совершенствуя процессы восприятия и понимания речи на слух. В качестве средств познания наглядность представлена песнями, которые служат семантическим источником информации и знакомят учащихся с культурой страны изучаемого языка. Являясь особым родом искусства, песня как словесно-музыкальный контекст иноязычной деятельности обучающихся синтезирует в себе музыкальный и вербальный компоненты, накладывая друг на друга мелодию и текст. Поскольку принцип наглядности реализуется посредством специально организованного показа песенного материала, преподавателю необходимо обладать специальными знаниями и умениями работы с таким материалом для того, чтобы он служил целям и задачам конкретных этапов формирования или развития речевой иноязычной деятельности обучающихся. Одним из средств интенсификации образовательного процесса является *использование современного песенного материала* в условиях аудиторной и внеаудиторной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Целями и задачами нашего исследования в данной главе является:

- 1) определить особенности реализации принципа наглядности в обучении иностранному языку посредством песенного материала;
- 2) рассмотреть феномен иноязычной песни как дидактическое средство, способствующее созданию интегрирующего контекста

для обучения иноязычной речевой деятельности, и предложить лингводидактическую типологию иноязычного песенного материала;

3) сформулировать методические рекомендации по использованию песенных (музыкально-поэтических) произведений в обучении студентов иностранному языку;

4) представить апробированные нами методы и приемы работы с аутентичной иноязычной песней;

5) рассмотреть классификацию критериев отбора аутентичного иноязычного песенного материала для разработки учебно-методических материалов в деятельности преподавателя иностранного языка.

11.2. Обзор научной литературы по проблематике

Следует отметить, что песенная наглядность как активный мотивационный фактор, повышающий продуктивность образовательного процесса, как эффективное мнемонически-ориентированное средство обучения, как инструмент развития и воспитания обучаемого средствами искусства довольно активно исследовалась в отечественной и зарубежной методической науке. Многие исследования в данной области описывают специфику применения песенного материала в обучении иностранному языку детей дошкольного и школьного возраста (В.Ф. Аитов, И.А. Андреева, Т.В. Антонова, Н.Н. Ачкасова, Т.Н. Гнилова, В.Н. Завальный, Ю.А. Комарова, Ю.Б. Кузьменкова, С.А. Саакян). Есть также работы, посвященные разработке методических основ работы с песнями на иностранном языке в аудитории взрослых обучающихся прежде всего в языковом и неязыковом вузах (М.А. Ерыкина, А.А. Иванов, Е.В. Логинова, Ю.А. Макковеева, Н.Ф. Орлова, О.Е. Романовская).

Анализ имеющихся научных работ, посвященных применению песен в лингводидактике, демонстрирует, что синергия музыкальных и поэтических компонентов песни существенно повышает её

эффективность в обучении (Аитов, 1994; Завальный, 2005; Ерыкина, 2017; Иванов, 2006; Damsgaard, Jensen, 2021). Следовательно, использование песенного материала на иностранном языке в образовательном процессе выступает как один из методических приемов, действующих образно-эмоциональную сферу личности, способствующих поддержанию мотивации учащихся к овладению иностранным языком и стимулирующих их интерес к изучаемому языку и культуре, а также развитие их творческого потенциала.

Необходимо подчеркнуть, что песенные тексты предоставляют уникальные возможности для анализа языковых явлений и культурных реалий. Музыкальный компонент песен помогает создать контекст, облегчающий понимание содержания песен, что в совокупности позволяет эффективно сочетать в образовательном процессе языковой и развлекательный (мотивационный) материалы (Budianto и др., 2022; Hamilton и др., 2024).

Рассматривая параллели между фонологией языка и музыки, необходимо указать, что языку, как и музыке, присущи открытость, общность и культурная преемственность. Языковая и музыкальная системы объединяются общей исходной системой, в которой с помощью конечного набора начальных единиц (звуков речи или звуков музыки) создается бесконечное разнообразие структур на основе их семантических значений и генерируется иерархически организованное сочетание этих компонентов. Современные исследования позволяют говорить о существовании музыкального протоязыка – эта гипотеза объясняется тем, что именно вокализация является одним из основных компонентов для развития языка (Fitch, 2010). Существует также гипотеза о едином музыкальном протоязыке, согласно которой самая древняя форма языка была основана на звуковысотных голосовых вариациях, которые позднее трансформировались в современные нам интонации (Maddieson, 2022).

Следует также отметить важность создания положительного эмоционального настроения на занятии, который достигается благодаря музыкальному компоненту песенного материала, способствующему некой «разрядке» на уроке и воспринимаемому учащимися как средство отдыха и удовольствия, при этом не теряя своей ценной обучающей роли (Damsgaard, Jensen 2021; Putri и др., 2022). В частности, для уменьшения раздражительности и нервозности на занятии рекомендуется использовать песенные материалы с разным настроением, поскольку было выявлено, что прослушивание мелодий разного характера (лиричных, грустных, веселых и т.п.) способствует регуляции эмоционального фона учащихся и улучшению общей психологической атмосферы в классе (Blasco-Magraner и др., 2023). Кроме того, в отличие от обыденной речи, музыкальное произведение характеризуется более высокой степенью эмоциональной насыщенности. С учетом этого фактора можно сделать вывод о том, что использование песенного материала на уроке способствует стимулированию аффективно-эмоциональной сферы учащихся, формированию благоприятной психологической обстановки в классе и оказывает положительное влияние на развитие памяти за счет активации эмоциональных ассоциаций.

Различные исследования показывают, что языковой материал, совмещенный с музыкальным компонентом, качественно изменяет восприятие его обучающимися, поскольку предлагаемая форма в симбиозе поэтического текста и мелодии создает совершенно новый образ учебного материала. Это актуализирует непроизвольное запоминание, не требующее усилий со стороны учащегося и создающее благотворную атмосферу (Woodland, Ziembovsky, URL). Такое запоминание объясняется параллельным поступлением информации на сознательном и бессознательном уровнях и активизацией механизмов непроизвольного запоминания, что способствует увеличению объема и прочности усвоенного материала. Песенные тексты запоминаются легче, поскольку мелодические, гармонические

и ритмические паттерны песни способствуют естественному группированию звуков, что делает музыку своеобразным мнемоническим устройством, стимулирующим развитие долговременной памяти учащихся (Аитов, 1994).

Анализ работ, посвященных влиянию песен на мотивационную сферу учащихся, приводит к выводу об их важной роли для повышения мотивации (Восковская, 2023). Применение песенной наглядности способствует усилению мотивационного компонента в обучении иностранным языкам, что помогает более эффективному, экономному и целостному решению ряда задач образовательного процесса как в высших учебных заведениях, так и в средних общеобразовательных школах (Орлова, 1991; Телегина и др., 2023). К ним относятся вопросы создания благоприятного психологического климата на учебном занятии, задачи по совершенствованию основных речевых навыков и умений учащихся и расширения их лингвострановедческого кругозора.

11.3. Методология и методы исследования

Исследование проводилось с опорой на комплексный подход, позволяющий интегрировать различные аспекты и методы обучения для достижения более эффективных результатов. Данный подход подразумевал интеграцию всех компонентов учебного процесса – целей, содержания, методов и средств обучения – в единое целое. В частности, опора на комплексный подход при задействовании песенного материала в обучении будущих педагогов может быть представлена в следующих направлениях методической деятельности:

а) использование песенного материала в процессе овладения будущими педагогами комплексными методическими умениями, такими как умение моделировать коммуникативные ситуации, плани-

ровать уроки, адаптировать материалы для разного типа обучающихся, что предусматривает развитие междисциплинарных связей в рамках одной образовательной программы и более эффективное освоение методического материала;

б) осуществление опоры на песенную наглядность в ходе комплексного формирования познавательной, информационной и аналитической компетенций студентов, что способствует развитию у студентов кругозора и более широкого видения мира;

в) привлечение песенного материала для целей комплексного развития у студенческой молодёжи умений самообразования, саморазвития, профессиональной рефлексии, которые позволят обучаемым критически оценивать свою деятельность и развить умения автономии, самообучения, самоконтроля и самокоррекции;

г) разработка структурно усложнённых приёмов обучения на основе песенного материала, направленных на одновременное формирование нескольких коммуникативных компетенций, например, лингвистической, социокультурной, прагматической, компенсаторной, что позволит студентам комплексно осваивать иностранный язык.

11.4. Исследование и обсуждение

Особо отметим тот факт, что использование современных популярных песен в качестве наглядного материала способствует более успешному освоению всех аспектов изучаемого языка и видов иноязычной речевой деятельности. Однако необходимо учитывать специфику такого рода наглядности. Декодирование смысла, который автор вложил в лирику, занимает больше времени, чем восприятие визуальных или двигательных представлений. Более того, музыкальный образ создается параллельно с экстралингвистическими, мыслительными и перцептивными ощущениями под воздействием

мелодики песни. Это приводит к субъективной оценке музыки каждым обучающимся, зависящей от личных предпочтений, темперамента и музыкального опыта (Комарова, Бирюлина, 2008).

При планировании работы с песенной наглядностью важно знать о критериях отбора материала в учебных целях. Первым критерием выступает *критерий положительного эмоционального воздействия музыки* (Акбердина, Аитов, 2022). Мелодия песни должна оказывать положительное эмоциональное воздействие на обучаемых, стимулируя их мотивацию и создавая комфортную атмосферу в учебном процессе. Во-вторых, песни должны содержать актуальные для молодых людей проблемы. В противном случае положительное воздействие данного наглядного средства значительно упадет. В данном случае критерием является *наличие проблематики*. В-третьих, важным представляется *методическая ценность* самого песенного материала. Его использование должно быть направлено на развитие языковых навыков, лингвистических, лингводидактических и социопрагматических умений работы с текстовым материалом. Вербальный компонент, составляющий содержание песенного материала, должен соотноситься с изучаемой темой, содержать знакомую лексику наряду с новыми языковыми явлениями и вводить в определенный социокультурный контекст. Четкий ритм, рифма и несложная легко запоминающаяся мелодия облегчают восприятие, запоминание и овладение новым языковым материалом.

Музыкальные видео и видеоклипы стали неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам, предоставляя уникальную возможность усовершенствовать навыки аудирования, расширять словарный запас и погружаться в культуру изучаемого языка. Каждый видеоклип следует подбирать по актуальными темам и с релевантной лексической составляющей. Это делает его идеальным инструментом для преподавателей. Музыка легко запоминается, а яркие визуальные образы помогают учащимся ассоциировать слова с контекстом, что ускоряет процесс обучения. Мы должны понимать,

что изучение языка – это не только грамматика и словарный запас, но и живая, динамичная культура, которую можно ощутить через музыку.

С методической точки зрения видеоклипы подбираются с учетом возрастных особенностей обучающихся и их уровнем иноязычной компетенции: от начинающих до продвинутых. Каждое видео должно сопровождаться методическими рекомендациями, заданиями разного формата для учащихся, направленными на развитие навыков и умений слушания и говорения. Следует также предусмотреть интерактивные элементы, такие как викторины и обсуждения, которые способствуют активному вовлечению студентов в осмысление содержания текстов песен.

Преимущества использования музыкальных видео на занятии очевидны: они делают обучение более увлекательным, стимулируют интерес и мотивацию учащихся, а также помогают развивать креативное мышление. Интегрируя музыку в уроки, мы не только совершенствуем языковые навыки и иноязычную компетенцию своих студентов, но и создаем атмосферу сотрудничества и обмена идеями, что делает процесс обучения более эффективным и запоминающимся.

Однако поскольку музыкальные видеоклипы представляют собой специфический учебный инструмент, следует тщательно соблюдать критерии их выбора для изучения иностранного языка. При подборе видео следует учитывать ряд факторов:

- 1) прежде всего видеоряд должен гармонично сочетаться с содержанием песни;
- 2) важно, чтобы видео было понятно для молодежи и не содержало двусмысленностей;
- 3) также необходимо учитывать интересы и возраст обучающихся, чтобы видео стимулировало их общение и творческое мышление;
- 4) желательно, чтобы в кадре присутствовал исполнитель;

5) дополнительным плюсом будет включение объектов культуры страны, язык которой изучается;

6) наконец, видео должно нести позитивный воспитательный эффект, исключая агрессию и насилие (Комарова, Бирюлина, 2008).

Не менее значимыми являются музыкальные особенности: ритм, темп, вокал, аккомпанемент и жанр. Это относится к *общемusикальным критериям* отбора песен. Четкий ритм способствует лучшему пониманию и запоминанию текста. Слишком стремительный темп может затруднить усвоение материала, поскольку слова могут быть произнесены неразборчиво. Оптимальным считается темп от анданте до аллегро. Аккомпанемент, обладающий четко выраженным ритмом, без излишних инструментальных вкраплений, создает наиболее благоприятные условия для восприятия.

При выборе музыкального сопровождения песен следует учитывать особенности аранжировки. Ритмичный аккомпанемент при отсутствии параллельных инструментальных пассажей более предпочтителен для восприятия. Инструментальные соло и на фоне вокала на той же громкости могут отвлекать внимание и затруднять запоминание мелодии и текста. В произведениях следует особую значимость придавать куплетам и припевам, в которых содержится аккордовый и ритмообразующий аккомпанемент (Комарова, 2007).

Также, изучая аккомпанемент музыкального материала, нужно обращать внимание на преобладающие в песне частоты. Низкие частоты (активные басы) не должны превалировать над высокими и средними частотами. Бас-партия песни должна быть умеренной, в основном только определяющей ее ритмический рисунок. Высоких частот должно быть больше, чем низких, но следует помнить, что музыка с абсолютным преобладанием высоких частот приводит к быстрой утомляемости и становится достаточно сложной для восприятия. В свою очередь, средние частоты часто накладываются на частоту вокала, что также затрудняет восприятие именно вокальной партии. В современной альтернативной рок-музыке наблюдается

следующая схема преобладающих частот в куплетах и припевах: припев отличается от куплета преобладанием активных басов и перкуссии, умеренных в куплете, что облегчает понимание текстовой куплетной партии. Но за счет многочисленных рефренов припевов и положительного эмоционального заряда музыки в целом (во многом определяемого активностью низких частот) степень трудности восприятия и понимания текста с бас-аккомпанементом значительно снижается.

Соответственно, отбору подлежит музыкальный материал с ритмообразующим и одновременно с вокальной партией аккомпанементом, преобладанием средних и высоких частот на фоне умеренной ритмо-определяющей бас-партии в куплете и возможным ее усилением в припеве (Комарова, 2007).

При выборе музыкальных произведений следует обращать внимание на особенности вокальной партии. Важно учитывать, что с перцептивной точки зрения сопрано и бас сложнее воспринимаются на слух. В этих случаях слушатель скорее запомнит мелодию, а не текст, что не будет способствовать реализации практических целей обучения. В отличие от них, меццо-сопрано, альт и контральто (женские голоса), а также тенор и баритон (мужские голоса) предлагают оптимальное сочетание восприятия мелодии и текста.

В случае хорового исполнения (например, припевов) унисон или самое простое многоголосье (пение в терцию, октаву) оказывается наиболее предпочтительным. Сложное многоголосье (разложение вокальной партии на более чем три голоса) осложняет процесс восприятия текстовой стороны вокальной партии, отвлекая слушателей на чисто музыкальное восприятие (наслаждение гармонией, мелодикой).

При отборе музыкального материала необходимо также учитывать стилистическую и жанровую принадлежность песни. Рэп-речитативы считаются одними из наименее подходящих для образовательных целей. Хотя рэп отличается ритмичностью и рифмовкой,

высокая скорость произношения часто приводит к тому, что теряется значимость текста, сбивается ритм. Другой особенностью является наличие в современной рэп-музыке ненормативной лексики (Комарова, 2007).

Поп-музыка благодаря своему исполнению потенциально соответствует всем критериям учебного музыкального материала: она мелодична, лишена низких частот, ритмична и обладает четко исполняемой вокальной текстовой партией. Однако стоит обратить внимание на однообразие смыслового содержания поп-песен, которое зачастую сводится к простой любовной лирике.

Таким образом, можно заключить, что выбор современного музыкального материала в методике обучения иностранному языку является сложной и серьезной методической задачей. Тем не менее соблюдение указанных методических принципов и условий обеспечит целенаправленное и эффективное использование песенной наглядности в качестве лингвистической и экстралингвистической основы (Комарова, Бирюлина, 2008).

Далее рассмотрим специфику формирования компетенций будущих учителей английского языка на лингвистическом, познавательно-социокультурном и профессиональном уровнях с точки зрения возможностей применения средств песенной наглядности.

11.5. Профессиональные компетенции будущего учителя иностранного языка

11.5.1. Компетенции лингвистического уровня (языковая, речевая и компенсаторная)

Данная группа компетенций включает в себя основные навыки и умения, которые определяют способность говорить и писать на ино-

странном языке. Если языковая компетенция заключается в правильном использовании языковых элементов, заимствованных из песни, то речевая компетенция представляет собой активное использование языкового материала для передачи информации и выражения мыслей. Другими словами, язык является инструментом, а речь – способом формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности (Зимняя, 2005).

Необходимо также подчеркнуть, что текст песни, являясь ситуативным сценарием, включает как содержательную, так и смысловую компоненту, что облегчает процесс усвоения нового материала. Такой способ овладения иностранным языком оптимален, так как приводит к запоминанию слов и усвоению лексических и грамматических структур не изолированно, а в контексте, что соответствует коммуникативному способу усвоения материала (Комарова, 2007).

Организация учебного процесса с использованием песенной наглядности демонстрирует возможность полифункционального использования песен для формирования и развития фонетических, грамматических и лексических навыков учащихся, а также развития всех речевых умений: таким образом, при системном использовании песни несут в себе большой лингводидактический потенциал.

Одним из эффективных методов работы с иноязычным песенным материалом в учебной аудитории является разработка упражнений, направленных на формирование и развитие иноязычных навыков и умений учащихся. Учитывая специфику песни как лингводидактического материала, который включает в себя музыкальные и поэтические элементы, была создана система упражнений, состоящая из двух блоков упражнений, направленных на развитие языковой и речевой компетенций.

Блок 1. Комплекс упражнений для развития языковых компетенций на основе песенного материала.

1) *Упражнения на развитие грамматических навыков.* Этот тип упражнений направлен на распознавание грамматических явлений, присутствующих в песенном материале. Он также включает задания на трансформацию, вопросно-ответные и репродуктивные упражнения, а также упражнения на перевод.

2) *Упражнения на развитие лексических навыков.* Данная подсистема упражнений фокусируется на различении и идентификации лексических единиц, их имитации с преобразованием, развитии навыков словообразования и контекстуальной догадки. Она также включает в себя задания на прогнозирование, расширение и сокращение предложений (как в диалогах, так и в текстах), а также задания на поиск эквивалентных замен, основанных на тексте песен.

3) *Упражнения на развитие фонетических навыков.* Этот тип упражнений охватывает рецептивные упражнения, направленные на восприятие фонетического материала песни, а также упражнения на воспроизведение и модификацию языкового материала, содержащегося в тексте песни.

Блок 2. Комплекс упражнений для развития речевых умений на основе песенного материала

1) *Упражнения на развитие умений аудирования.* Эта подсистема упражнений включает в себя подготовительные задания, направленные на развитие речевого слуха, кратковременной и словесно-логической памяти, а также на развитие навыков словообразования и контекстуальной догадки. К таким упражнениям относятся также следующие: прослушивание нескольких коротких фраз из песни с их последующим повторением вслух (в паузе); прослушивание фразы из песни и добавление к ней еще одной, логически связанной по смыслу (в паузе); определение значения интернациональных слов по контексту и их звуковой форме; прогнозирование содержания песни на основе заголовка и ключевых слов.

В данную подсистему также относятся речевые упражнения, направленные на частично управляемое и неуправляемое обучение

аудированию, развитие умений смысловой переработки и фиксации воспринимаемой на слух информации. Эти упражнения включают: заполнение пропусков в тексте песни; соотнесение прослушанной песни с предложенными иллюстрациями или высказыванием гипотезы о содержании песни/названии песни; прослушивание песни с опорой на ключевые слова и их последовательное распределение в соответствии с содержанием песни; подбор подходящих заголовков для куплетов песни; ответы на вопросы по содержанию песни и пересказ ее содержания.

2) *Упражнения на развитие умений чтения.* Этот тип упражнений направлен на развитие навыков понимания текста песни без предварительного прослушивания, а также на работу с дополнительным информационным материалом, сопровождающим песню. Включает задания для отработки ознакомительного и изучающего чтения, такие как прочтение текста песни до ее прослушивания с целью выбора наиболее подходящего названия для нее; на основе прочитанного текста изложение краткого содержания песни. Также предполагаются упражнения для развития умений изучающего чтения, например: ответы на вопросы по содержанию текста песни после его прочтения; распределение фактов из текста песни по степени их важности; перевод текста песни или его фрагментов на родной язык.

3) *Упражнения на развитие умений письма.* Данная подсистема включает задания на письменную репродукцию и продукцию, основанную на песенном материале. К упражнениям на репродукцию можно отнести: сочинение нового текста на мелодию песни; выделение основных тезисов песни и составление краткого пересказа ее содержания; написание рецензии на песню. В рамках упражнений на продукцию предполагаются следующие задания: составление плана песни; написание эссе по проблематике, выявленной в песне; сочинение нового текста на мелодию песни; выделение основных

тезисов песни и составление ее краткого пересказа; написание рецензии на песню и другие аналогичные задания.

4) *Упражнения на развитие умений говорения.* Этот тип упражнений включает в себя речевые задания для развития диалогической и монологической речи. Ключевым условием использования песенной наглядности для формирования иноязычных речевых умений выступает постановка речевой задачи, основанной на грамматическом и лексическом материале песни.

Для *развития монологической речи* предлагаются следующие *упражнения*: придумать ситуацию или рассказ по предложенным ключевым словам до прослушивания песни; описать картинки, серию картинок или обложку альбома музыкальной группы, связанного с тематикой песни; объяснить смысл заголовка и его соответствие содержанию песни; предложить свой заголовок к песне и обосновать его; высказать мнение о содержании песни, характере исполнения или затронутой проблематике; обосновать прогнозирование содержания песни по заголовкам куплетов и названию; описать предложенные картинки или иллюстрации, соответствующие тематике песни; проанализировать клип песни и соотнести его содержание с текстом.

Для *развития диалогической речи* целесообразно использовать следующие *задания*: составить вопросы по песне и ответить на них (кратко, полно, развернуто); составить диалоги на основе прослушанной песни и изучаемой темы; разыграть песню по ролям.

Компенсаторная компетенция предполагает развитие способности будущего учителя иностранного языка восполнять, компенсировать дефицит языковых средств для обеспечения процесса общения (рецепции или продукции), несмотря на недостаток средств выражения и наличие незнакомых элементов. Формирование компенсаторной компетенции предусматривает выполнение заданий на

объяснение нового слова из песни, запроса информации по содержанию незнакомого лексического материала в песне, перефразирование песенных строчек для обучаемых определённых классов и пр.

11.5.2. Компетенции познавательного-социокультурного уровня (познавательная, социокультурная и лингвокультурологическая)

Рассматриваемая группа компетенций включает *познавательную компетенцию*, позволяющую реализовать познавательные функции иностранного языка, и *социокультурную компетенцию*, которая предполагает владение не только речевыми умениями, но и знаниями законов, обычаев, культурных традиций, менталитета страны изучаемого языка с целью успешного межкультурного общения и осуществления «диалога культур».

Социокультурная компетенция охватывает и *лингвокультурологическую компетенцию*, рассматриваемую как способность к эффективному общению при помощи изучаемого языка на базе текстов аутентичных песен. Эти материалы отражают социальные, культурные концепты иной социальной общности, включающие фоновые знания, безэквивалентную лексику, правила этикета, принятые в стране изучаемого языка, а также лучшие образцы литературы, песенного творчества (народные и современные песни) и др.

Музыка с присущей ей глубокой художественной ценностью является неотъемлемой частью культурного наследия каждой страны. Иными словами, каждая культура находит свое выражение в музыке как в прямой, так и в опосредованной форме. Музыкальные произведения, включая лучшие образцы вокальной музыки, передают образ жизни и мировоззрение носителей определенной культуры. Они становятся средством самовыражения народа, несут в себе эмоциональную нагрузку, которая отражает не только коллективный опыт общества, но и переживания отдельного человека (Brewer, Campbell, 1991).

Исследования в области когнитивистики демонстрируют, что музыка играет важную роль в формировании нравственно-эстетических качеств личности и способствует активизации мыслительной деятельности учащихся через свой эстетический компонент, что особенно важно для успешного освоения иностранного языка (Hallam, MacDonald, 2016).

Англоязычная песня приобрела широкую мировую популярность в середине XX в. В ее текстах и музыке ярко отражены языковые и культурные традиции определенной исторической эпохи, а также особенности жизни, культуры, быта, образа мысли и реальности страны изучаемого языка. В связи с этим использование таких ценнейших познавательных материалов отвечает задачам развития социокультурных навыков и умений учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что иноязычная песня одновременно выступает как образец звучащей иноязычной речи и как носитель культурологической информации. Грамотное использование песенного материала в учебном процессе способно обеспечить достижение трех взаимосвязанных целей обучения: получение информации о культуре страны, развитие эстетических вкусов и обогащение языковой практики.

Таким образом, аутентичный песенный материал, используемый в образовательном процессе, способствует решению множества задач – лингвокультурных, страноведческих, познавательных, практических и развивающих. Все эти элементы в совокупности составляют основу формирования социокультурной компетенции учащихся при обучении иностранному языку. Формирование культурно-маркированных компетенций (социокультурной, лингвокультурологической, этнокультурной) предусматривает выполнение заданий на выявление в песне культурно-маркированных лексических единиц, прецедентных феноменов, составление паспорта лингвокультурного концепта, определение культурологических

коррелятов, использование культурно-маркированной лексики, заимствованной из песни, в собственных высказываниях и др.

11.5.3. Компетенции профессионально-предметного уровня (общепрофессиональная, информационная и самообразовательная)

В третью группу компетенций профессионального уровня вошли *методическая, информационная* и *самообразовательная* компетенции, которые, будучи взаимозависимыми, имеют сходные цели.

К *методической компетенции* относится способность студентов педагогического вуза, будущих учителей английского языка, отбирать средства песенной наглядности в соответствии с поставленными перед занятием методическими задачами и осуществлять деятельность, используя теоретически обоснованную и отработанную эффективную технологию, направленную на создание условий по формированию и развитию речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма.

Упражнения на развитие методических умений могут быть следующие: отбор популярного песенного материала для работы со школьниками определённой ступени обучения, планирование до-текстовых и послетекстовых заданий и упражнений, формирование банка караоке-песен, рассчитанных на определённый школьный возраст, моделирование межтематических заданий с опорой на песенный материал и др.

В наши дни особую роль в формировании компетенций профессионально-предметного уровня играет *информационная* компетенция. Эта компетенция основывается на умении осуществлять поиск средств иноязычной песенной наглядности в ресурсах международной информационной сети, извлечение их из различных источников, при необходимости перевода этих средств из одного формата в

другой и использовании полученной информации адекватно цели, поставленной перед процессом профессиональной подготовки учителя английского языка.

Развитие *самообразовательной* компетенции частично обусловлено небольшим объемом времени, отводимым на профессиональную подготовку в языковом педагогическом вузе. Поэтому способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности является важным условием непрерывного самообразования специалиста с целью совершенствования своей профессиональной деятельности.

Упражнения на развитие умений в самообразовательной компетенции предусматривают самостоятельное знакомство с песнями из популярных молодёжных чатов, выполнение литературных переводов, адаптацию песенных материалов к программным требованиям, изучение возможностей использования песен в мировой практике образования и др.

Среди проблем, возникающих при применении песенной наглядности, особо отметим то, что выпускники педагогических вузов не имеют надлежащей подготовки к использованию этого эффективного лингводидактического средства в образовательном процессе в условиях школы. Для решения поставленной проблемы была выявлена необходимость создания организационно-педагогических условий, способствующих развитию творческой способности учителя иностранного языка, предполагающих систематическое и целенаправленное использование иноязычной песенной наглядности как эффективного лингводидактического средства для развития языковой, речевой и социокультурной составляющих профессиональной компетенции.

11.6. Лингводидактическая типология песенного материала

Одним из первых шагов на пути решения вышеуказанной проблемы является ознакомление с лингводидактической типологией

песенного материала. В разработанной классификации песен (Ерыкина, 2017), представленной ниже, отражается многообразие категорий как учебных, так и аутентичных песен, рекомендованных для использования с целью развития профессиональных компетенций студентов языковых педагогических вузов. Каждый преподаватель должен четко понимать, какой тип песни будет наиболее эффективен для работы в той или иной аудитории и как он соотносится с ожиданиями учащихся, их возрастными интересами и музыкальными предпочтениями.

Рассмотрим подробнее каждую категорию песен – учебных и аутентичных – с точки зрения особенностей их использования для повышения эффективности работы со студентами, изучающими английский язык (Ерыкина, 2017).

В данном разделе мы представляем вашему вниманию лингводидактическую типологию песенного материала, которая станет незаменимым инструментом для преподавателей иностранных языков, студентов и всех, кто стремится улучшить свои навыки в изучении иностранных языков через музыку. Эта типология включает в себя разнообразные учебные песни и аутентичный песенный материал, что позволяет эффективно интегрировать музыкальные произведения в учебный процесс.

Каждый тип песни, представленный в нашей классификации, описан с учетом особенностей лексического, грамматического и культурного контекста вербального и музыкального компонентов. Учебные песни построены таким образом, чтобы способствовать запоминанию новых слов и фраз, а также углублять понимание грамматических конструкций. Они легко воспринимаются на слух, что делает процесс обучения не только продуктивным, но и увлекательным.

Аутентичные песни, включенные в типологию, представляют собой разнообразные жанры и стили, что позволяет студентам ознакомиться с настоящей музыкой носителей языка. Это не только помогает погрузиться в языковую среду, но и расширяет культурный

кругозор. Любая песня, интегрированная в учебный процесс, должна сопровождаться подробными комментариями и упражнениями, которые способствуют развитию языковых навыков и речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма.

Начнем с рассмотрения учебных песен с сочиненным текстом и сочиненной музыкой.

11.6.1. Песни с сочиненным текстом и сочиненной музыкой

В учебных песнях преподаватели, как правило, акцентируют внимание на текстах, зачастую пренебрегая мелодической составляющей. Подобный односторонний подход снижает потенциальную мотивацию, которую могла бы обеспечить музыкальная составляющая произведения (Гнилова, 2001). Одним из недостатков подобных песен является их зачастую простая и маловыразительная мелодия. Однако для работы с начинающими учащимися такие песни являются ценным инструментом, поскольку они специально написаны с учетом лингводидактических задач, что значительно упрощает процесс работы над изучаемым языковым материалом и способствует эффективному усвоению языкового материала. Такие песни представляются актуальными в процессе формирования методической компетенции у будущих педагогов иностранных языков.

Отметим, что существуют попытки создания учебных песен не только зарубежными, но и отечественными авторами, которые стремятся учитывать проблемы музыкального восприятия песенного материала и делают акцент на проработанных мелодиях и ярком, выразительном тексте. Одним из таких примеров являются аудиопособия *Simple Grammar Song for Young Learners* и *Songs to Sing, Stage and Study Grammar*, предназначенные для обучения английской грамматике обучаемых, имеющих разный уровень владения языком. На примере этих специально созданных учебных песен авторы предлагают осваивать и закреплять особенности грамматики

английского языка (использование грамматических времен, множественное число и т.п.), а каждая песня сопровождается разработанными к ней сериями упражнений (Кузьменкова А., Кузьменкова Ю., 2009, 2016).

11.6.2. Песни с учебным текстом, положенные на аутентичную музыку

Данный тип песен основан на создании адаптированного под учебные задачи текста на основе аутентичной музыки. Это своего рода модификация аутентичных песен, при которой на уже существующую мелодию сочиняется текст с дидактическим содержанием, представляет собой эффективное решение (Ерыкина, 2017). Кроме того, подобное задание написания собственного текста для песни на уже существующую мелодию с учетом потребностей аудитории, в которой предстоит работать учителю, и с учетом уровня языка учащихся, представляется также одним из способов для развития творческого потенциала у студентов языковых вузов.

Другим типом являются аутентичные песни, которые обладают ценным дидактическим потенциалом.

11.6.3. Аутентичные песни

Эта категория песен является методически ценным ресурсом благодаря своему дискурсивному характеру, целостности и связности, разнообразию лексики, использованию идиом, экспрессивности, грамматической и функциональной аутентичности. Эти особенности создают возможность погружения в аутентичную прагматическую ситуацию, в которой студенты используют соответствующие ей языковые средства, что значительно обогащает их языковой опыт (Логинова, 2006).

Среди аутентичных песен, имеющих актуальность для студенческой аудитории, целесообразно выделить следующие категории:

– старинные народные песни, включая обрядовые, бытовые и лирические композиции;

– песни, ставшие классикой: разнообразные эстрадные произведения, а также композиции из кинофильмов и мюзиклов, патриотические и авторские песни;

– современные песни, представляющие собой новые произведения, популярные в данный момент, а также песни, создаваемые как ответ на актуальные социально-политические события.

Каждая из этих категорий может быть эффективно использована для различных целей в образовательном процессе, обогатить знания учащихся о культуре и истории, а также способствовать развитию не только их языковых навыков, но также речевых и социокультурных на продвинутом уровне изучения иностранного языка.

11.6.3.1. Старинные народные песни

Данная категория песен относится к музыкально-поэтическому фольклору и является эффективным средством воспитания и развития учащихся (Романовская, 2005). Народные песни отражают взгляды и ценности носителей той или иной культуры, обладая огромным потенциалом для решения различных коммуникативно-познавательных задач: изучение идиом, развитие устной речи, овладение интонацией и создание положительного настроения к обучению. Все это в совокупности расширяет представления о культуре страны изучаемого языка и способствует формированию и развитию языковых, речевых и социокультурных навыков и умений.

11.6.3.2. Песни, ставшие классикой (эстрадные песни, в том числе песни из кинофильмов и мюзиклов, патриотические песни, авторские песни)

К этой категории песен относятся популярные эстрадные композиции, песни из кинофильмов и мюзиклов, а также патриотические и авторские песни. Эти песни, входящие в так называемые «топовые» десятки или сотни лучших песен всех времен и народов, согласно версиям различных музыкальных изданий, знает большинство носителей языка. Данная категория песен имеет значительное культурологическое и социальное значение для изучающих иностранный язык, так как помогает глубже понять музыкальные и культурные традиции изучаемого народа (Ерыкина, 2017).

11.6.3.3. Современные песни

Наиболее подвижный и нестабильный пласт песенной культуры находит свое отражение в этой категории песен. Так, тексты этих песен раскрывают современное мировосприятие носителей языка и дают возможность отслеживать изменения в менталитете, языке, музыкальной моде, следить за возрастающей популярностью жанров рок, рэп и фолк. В отдельную подкатегорию выделяются современные песни, сочиняемые «на злобу дня», показывающие реакцию на актуальные события, волнующие общество, а также новые песни, популярные в данный момент и находящиеся «на слуху» у большинства носителей языка, выявляя их интересы и музыкальные предпочтения.

Как уже отмечалось выше, текст современных песен стилистически разнообразен и сочетает элементы разговорного стиля с особенностями поэтической речи. Для песен характерно использование эпитетов, сравнений, преобладание метафоры среди тропов, а

также стилистических приемов, таких как повтор и параллельные конструкции, которые облегчают восприятие на слух. В песенном тексте наблюдается тяготение как к повседневому разговорному языку, так и к стилю «серьезной» поэзии (Аитов и др., 2013). Отметим интересный факт, что Бобу Дилану в 2016 г. была присуждена Нобелевская премия за новый поэтический язык в американской песенной традиции, что стало признанием песни как важного поэтического жанра на мировом уровне.

11.7. Выводы

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что используемая в процессе формирования профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка дидактическая наглядность в виде англоязычной песни является многофункциональным средством обучения. Её следует рассматривать как:

- средство стимулирования интереса к английскому языку (в том числе во внеурочной деятельности) и повышения мотивации к учению;
- инструмент развития интеллектуальных способностей студенческой молодёжи;
- способ улучшения и развития мнемонических способностей (в том числе средство развития произвольной памяти);
- инструмент для развития творческих способностей обучаемых;
- средство для формирования инокультурной картины мира.

Песенная наглядность также способствует результативному развитию умений обучающихся в когнитивной и эмоционально-оценочной деятельности, стимулирует формирование чувства языка, благоприятствует совершенствованию личностных и профессиональных качеств. Безусловно, использование песенного материала в профессиональной деятельности преподавателя обеспечивает ему более эффективное по сравнению с традиционными приёмами и

технологиями обучения формирование профессионально значимых компетенций будущего учителя иностранного языка, дополнительно содействуя овладению способностью к социальной эмпатии, культурологической толерантности и когнитивной медиации, что значительно обогащает компетентностный профиль преподавателя иностранного языка.

Таким образом, качественная подготовка преподавателей иностранного языка отражается в их способности успешно работать на основе активного применения инновационных образовательных форматов комплексного характера, применяя наглядные средства согласно целевым установкам и задачам. Очевидно, что внедрение названных форматов обучения с опорой на песенную наглядность поможет повысить у студенческой молодёжи мотивацию учения, результативность процесса овладения иностранным языком, а также будет способствовать развитию их профессиональных компетенций и методического потенциала при переходе к самостоятельной работе в современных образовательных учреждениях.

Список литературы

Аитов В.Ф., Ерыкина М.А., Аитова В.М. Роль песенного материала в реализации концепции иноязычного образования в школе и вузе. Воронеж : АртПринт, 2020. 174 с.

Аитов В.Ф. Проектно-проблемный подход к формированию иноязычной профессиональной компетенции студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007. 48 с.

Акбердина Т.А., Аитов В.Ф. Принципы отбора песенного материала для развития речевых умений (на примере немецкого языка) // XVII Акмуллинские чтения : материалы Международной научно-практической конференции. 2022. С. 104–105.

Аитов В.Ф. Использование песенного материала в обучении английскому языку в 5-6 классах средней общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1993. 155 с.

Андреева И.А. Использование разножанровой молодежной музыки в обучении монологической речи учащихся-подростков (английский язык, старшие классы средней общеобразовательной школы) : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2002. 194 с.

Борытко Н.М. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста : материалы Второй межрег. науч.-метод. конф. Воронеж, 2002. С. 39–42.

Восковская А.С. Использование музыки и песен для повышения уровня мотивации к обучению иностранному языку в неязыковом вузе // МНКО. 2023. № 1 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-muzyki-i-pesen-dlya-povysheniya-urovnya-motivatsii-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze>

Гайнутдинова Л.Р. Формирование фонетических навыков на английском языке у учащихся младшего школьного возраста с опорой на песенную наглядность : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2019. 198 с.

Гнилова Т.Н. Обучение иностранному языку дошкольников и младших школьников с опорой на популярную песенную мелодику : дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 171 с.

Ерыкина М.А. Методика интеграции аутентичного песенного материала в систему средств обучения иностранному языку: (английский язык; неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 24 с.

Ерыкина М.А., Иванова Е.Е. Песни для развития лексико-грамматических навыков у студентов неязыкового вуза // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4, № 4. С. 304–316.

Завальный В.А. Учебная песня как средство формирования познавательной активности младших школьников в период начального обучения русскому языку : дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2000. 255 с.

Захаренкова И.В. Повышение эффективности обучения студентов вузов средствами наглядности: на примере иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 179 с.

Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.

Иванов А.А. Совершенствование английской разговорной речи на основе аутентичных песенных произведений : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 160 с.

Комарова Ю.А. Современная американская песня на уроках английского языка: быть или не быть? // Интерактивные методики в преподавании американистики и иностранных языков в университетах северо-запада России. Архангельск : Поморский университет, 2007. С. 341–345.

Комарова Ю.А., Бирюлина А.С. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 41–46.

Кузьменкова А., Кузьменкова Ю. Songs to Sing, stage and Study Grammar. М. : Макс ПРЕСС, 2009.

Кузьменкова А., Кузьменкова Ю., Ерькина М. Simple Grammar Songs for Young Learners. М. : Звуковая книга, 2016.

Логинова Е.В. Формирование диалогизированной социокультурной компетенции на материале аутентичных песен при обучении французскому языку : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2006. 187 с.

Макковеева Ю.А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности (английский язык как второй иностранный) : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 233 с.

Невежина И.И. Обучение иностранному языку детей 5–8 лет на музыкально-ритмической основе: На материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 197 с.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Плотницкий Ю.Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 183 с.

Романовская О.А. Обучение методике работы с музыкально-поэтическим фольклором как средство повышения методической компетенции будущего учителя иностранного языка: На материале британского песенного фольклора : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 221 с.

Саакян С.А. Использование музыкального компонента как эффективного средства овладения младшими школьниками устной иноязычной речью : дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 154 с.

Телегина О.В., Архипова М.В., Жерновая О.Р. Роль музыкальной наглядности в обучении иностранным языкам // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81 (4).

Шевченко О.В. Лингвосомиотика молодежного песенного дискурса (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009. 21 с.

Benmedjahed G.S M. The song: an enhancing teaching approach to French as a foreign language (FFL) // European Journal of Research and Reflection in Arts and Humanities. 2018. Vol. 6, No. 1. P. 24–31.

Blasco-Magraner J.S., Bernabé-Valero G., Marín-Liébaná P. Botella-Nicolás A.M. Changing positive and negative affects through music experiences: a study with university students // BMC Psychol. 2023. No. 11 (76). URL: <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01110-9>

Budianto S., Sayidah N., Mustofa A. Young Learners Preferences on Using Games and Songs for Learning English in EFL Context // Education Quarterly Reviews. 2022. No. 5 (4). P. 90–95.

Fitch W.T. The Evolution of Language. London : Cambridge University Press, 2010. 611 p.

Jones R. Echoing Their Lives: Teaching Russian Language and Culture Through the Music of Vladimir S. Vysotsky : dissertation. University of Texas at Austin Libraries, 2018. 187 p.

Hallam S., MacDonald R. The Effects of Music in Community and Educational Settings. Oxford, UK : Oxford University Press, 2016.

Hamilton C., Schulz J., Chalmers H., Murphy V.A. Investigating the substantive linguistic effects of using songs for teaching second or foreign languages to pre-school, primary and secondary school learners: A systematic review of intervention research // System. 2024. Vol. 124. doi: 10.1016/j.system.2024.103350

Maddieson I. Le ton, est-il originel? // Le lien musique-langage. Proc. XXXIVe Journées d'Études sur la Parole. JEP. 2022. P. 933–942. doi: 10.21437/JEP.2022-99

Putri M.W., Juniarta P.A.K., Wahyuni L.G.E. The Implementation of Songs in Teaching English for Young Learners in Online Learning Context // The Art of Teaching English As a Foreign Language. 2022. № 3 (1). P. 49–58. doi: 10.36663/tatefl.v3i1.251

Woodland L., Ziembovsky B. Promoting Literacy Through Music. 2023. URL: <http://www.songsforteaching.com/lb/literacymusic.htm>

Глава 12. Эра непрерывного обучения: практика создания программ ДПО в рамках национального проекта «Демография» для преподавателей иностранного языка

12.1. Современное состояние вопроса

Одним из основных принципов современной образовательной парадигмы является переход от концепции «образование на всю жизнь» к концепции «образование в течение всей жизни». Особое внимание уделяется системе дополнительного профессионального образования (ДПО), которая должна реализовать эту концепцию и создавать тем самым качественное профессиональное образование. Обеспечение социальной и экономической стабильности в обществе – ключевая задача. Лидерами в современном мире становятся те, кто владеет знаниями и навыками, непрерывно совершенствуя их и умело применяя в совместной деятельности на протяжении всей жизни. В данном контексте система ДПО может стать тем прорывным направлением, которое будет способствовать социализации и профессиональной мобильности граждан, а также уменьшению безработицы, особенно в периоды кризиса. Она предлагает возможности профессиональной трансформации, повышения квалификации в первичной сфере деятельности, а также вариативность собственной профессиональной траектории.

В настоящее время приобретаемые знания и навыки быстро устаревают в силу динамично изменяющейся социальной реальности, но вуз является особой средой, в которой человек учится учиться и ре-

шать различные профессиональные задачи. Сейчас процесс получения образования становится более осмысленным. В эпоху, когда многие профессии трансформируются под новые реалии, обучающиеся хотят не просто усвоить какой-то информационный пласт, а понять, что делать с полученным знанием, как оно поможет ему реализоваться в выбранной профессии. Отметим, что в данное время, чтобы эффективно обучать, преподавателю самому приходится пересматривать многие аспекты организации образовательного процесса. Эффективность применяемых методов обучения и способов вовлечения студентов в образовательный процесс может существенно различаться в онлайн- и офлайн-форматах. То, что успешно работает в традиционной обстановке, может не быть столь результативным при дистанционном обучении. Поэтому для успешной работы, например в гибридном формате, как преподавателю, так и студентам необходимы развитые цифровые навыки, а также открытость к новым технологиям и способность объективно оценивать эффективность применяемых методик для реализации разных целей обучения.

В последние два десятилетия концепция «образование в течение всей жизни» (Lifelong Learning) приобрела центральное значение как инструмент социально-экономического развития и как основа для формирования информационного общества, опирающегося на обширные знания в области технологий. Эта концепция интегрирует разнообразные культурно-философские традиции, восходящие к религиозным учениям мыслителей Древней Индии и Китая, а также к трудам выдающихся философов и писателей. Так, например, в истории философии образования ключевые мыслители выдвигали идеи, которые подчеркивают важность непрерывного обучения и его значимость для личностного роста и социальной гармонии. Аристотель утверждал, что «все люди по природе стремятся к знанию», что свидетельствует о естественной склонности человека к познанию. Платон дополнял эту мысль, подчеркивая, что процесс

обучения должен быть непрерывным и охватывать как физическое, так и умственное развитие личности. В свою очередь, Сенека акцентировал внимание на том, что «жизнь – это обучение», указывая на необходимость постоянного саморазвития, направленного на достижение добродетели и мудрости. Конфуций также подчеркивал важность доступности образования для всех и его непрерывного характера, утверждая, что «образование – это не наполнение ведра, а зажигание огня». Этот активный подход к обучению находит поддержку у Вольтера, который утверждал, что «образование – это лучший подарок для будущих поколений», подчеркивая его роль в формировании будущего общества. Гете, в свою очередь, подчеркивал важность всестороннего образования для всестороннего развития личности. Не менее значимой является концепция естественного воспитания, предложенная Руссо, который утверждал, что обучение должно происходить через опыт и взаимодействие с природой, а также адаптироваться к индивидуальным потребностям ребенка. Все эти идеи в совокупности образуют глубокую концепцию обучения на протяжении всей жизни, что подчеркивает его значимость не только для индивидуального развития, но и для социального прогресса.

Позднее вопрос об образовании в течение всей жизни в отечественной педагогической мысли нашёл отражение в работах выдающихся учёных и педагогов, таких как А.П. Владиславлев, В.Я. Стоюнин и К.Д. Ушинский. А.П. Владиславлев, утверждал, что обучение не заканчивается с получением диплома; оно продолжается на протяжении всей жизни, что является важным напоминанием о необходимости формирования у человека стремления к постоянному саморазвитию (Владиславлев, 1978). Данные мысли подчеркивают идею о том, что образовательный процесс должен быть непрерывным и адаптивным и отвечать на вызовы современности. В.Я. Стоюнин, рассматривая вопросы воспитания и образования,

акцентировал важность «постоянного самообразования», что позволяет индивиду адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни (Стоюнин, 1991). К.Д. Ушинский подчеркивал, что образование должно быть непрерывным процессом, охватывающим все стадии жизни человека, что свидетельствует о необходимости развивать обучающие практики, соответствующие различным жизненным этапам (Ушинский, 2004).

Сейчас многие современные авторы рассматривают непрерывное образование как процесс целенаправленного развития человека как личности и субъекта деятельности на протяжении всей его жизни на всех ее этапах (Теслинов и др., 2014: 24). С прагматической точки зрения это средство адаптации трудовых ресурсов к изменяющимся требованиям производства в условиях глобального рынка труда, которое может быть реализовано как раз с помощью дополнительного профессионального образования. Также концепция непрерывного профессионального развития включает в себя обязательное получение профессионального образования для приобретения необходимых навыков и компетенций, обновление уже имеющихся знаний и умений, а также приобретение других жизненно важных и востребованных компетенций. В рамках данной концепции заложены тесные взаимосвязи между рынком образовательных услуг и рынком труда, и все это адаптировано под конечный «продукт» образовательной системы в целом к потребностям рынка труда и запросам общества. Согласно маркетинговым исследованиям, проводимым компанией «Яков и партнеры» совместно с hh.ru, установлено, что большинство россиян считают наиболее важным трендом на рынке труда в ближайшие годы именно непрерывное обучение, позволяющее приобрести универсальные и профессиональные (*hard skills*) компетенции, а также не менее важные *soft skills* в любой период жизни человека. «Атлас новых профессий 2020–2030 годов», разработанный группой во главе с Д. Судаковым с привлечением четырёх тысяч экспертов (<https://new.atlas100.ru>),

содержит прогноз развития профессий на ближайшие десять лет, отражающий те самые профессиональные мировые трансформации, вызванные технологическим прогрессом в различных научных направлениях. Этот документ включает перечень профессий в разных отраслях, которые предположительно станут востребованными в ближайшем будущем в 28 отраслях экономики, охватывающих около 85% российского рынка труда.

Следует отметить, что концепция непрерывного образования была впервые представлена на форуме ЮНЕСКО в 1965 г. выдающимся теоретиком П. Ленграндом (Lengrand, 1965). Он высказывал мнение о необходимости создания условий для всестороннего развития человеческих способностей на протяжении всей жизни. В рамках данной концепции были пересмотрены этапы жизненного пути человека, исключая традиционное разделение на периоды обучения, труда и профессиональной дезактуализации. В таком контексте непрерывное образование стало восприниматься как процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни, в котором ключевую роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных компонентов человеческой личности и её деятельности. Самый исчерпывающий социально-философский анализ и тщательное теоретическое обоснование концепций непрерывного образования содержатся в монографии «Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования» (1989). Идея непрерывного образования прошла ряд этапов развития – от появления термина в педагогической науке до образования в обществе социального запроса на новый тип образования, позволяющий человеку переучиваться в течение своего трудоспособного возраста и обучения на протяжении всей жизни. Этот процесс привёл к развитию новых образовательных (негосударственных) институтов и системы дополнительного образования взрослых, когда педагогический процесс становится субъектно-ориентированным и направленным на личностное и профессиональное становление человека в течение всей его жизни.

В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О стратегии подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года», данное направление представляет собой одно из приоритетных в образовательной деятельности. Целью настоящей стратегии является оптимизация процесса подготовки педагогов в России с учетом приоритетных целей и задач развития государства, современных тенденций научно-технологического прогресса и актуальных исследовательских задач в сфере образования и других областях (Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р).

Согласно статистическим данным (от 2023 г.), подготовка педагогических кадров осуществляется в 230 образовательных организациях высшего образования, 436 профессиональных образовательных организациях, 95 организациях дополнительного профессионального образования. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, количество поданных заявлений на педагогические направления обучения в 2023 г. выросло на 17% по сравнению с 2022 г. и составило 905 тыс. Но, несмотря на положительную тенденцию и рост показателей, все еще остаются некоторые проблемы:

– малое количество практико-ориентированных образовательных программ педагогической направленности, что формирует недостаточный практический опыт студентов педагогических вузов и является серьезной проблемой на пути к эффективной профессиональной деятельности;

– устаревшие учебные программы также оказывают негативное воздействие на подготовку специалистов, поскольку не отвечают современным требованиям образования, что также необходимо учитывать при оптимизации образовательного процесса;

– недостаток знаний в области применения современных образовательных технологий, педагогической и профессиональной этике, что требует дополнительных мероприятий в области совершенствования подготовки педагогических кадров.

Из всего вышесказанного мы понимаем, что ключевыми задачами любой современной образовательной программы, соответствующей современным требованиям, являются:

– формирование пула дополнительных возможностей для переподготовки и повышения квалификации кадров в процессе приобретения ими дополнительных навыков и умений, чтобы в рамках государственной политики содействовать их всеобщей занятости;

– развитие сектора занятости трудоспособного населения и внедрение инновационных организационных и технологических решений, включая платформенные и цифровые технологии;

– создание комфортных условий для привлечения работодателями востребованных трудовых ресурсов из разных регионов;

– развитие механизма независимой оценки квалификации, а также создание и поддержка работы центров профессиональной переподготовки, подготовки и повышения квалификации работников.

Исходя из поставленных задач, будущие слушатели программ ДПО заинтересованы в получении именно тех навыков и умений, которые в данный момент востребованы на рынке труда. Растущая потребность в создании качественных знаний требует новых подходов, поскольку традиционные инструменты годятся лишь для относительно простых, «линейных» методов обучения.

В данной главе мы представим опыт разработки и внедрения программы ДПО «Современный педагог в контексте цифровых технологий (английский язык)» (на базе НИ ТГУ) по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демогра-

фия», реализуемой на факультете иностранных языков. Целью реализации программы является формирование и совершенствование профессиональных компетенций современного преподавателя иностранного языка в области проектирования, методической разработки инновационных занятий посредством использования передовых педагогических и информационных технологий.

12.2. Методология исследования

Методологическую основу исследования составляют концепции непрерывного образования (Ленггрант, 1965; Лобанов, 2010; Осипов, 1989; Вербицкий, Нечаев, Юрисов, 2018), содержания образования (Леднев, 1991.), теория вариативного образования (Асмолов, Левит, 2007; Асмолов, 2012), теоретико-методологическую основы проектирования и конструирования программ и педагогического дизайна (Заир-Бек, 1995; Уваров, 2003; Жиркова, 2014; Велединская и др., 2021).

Мы опираемся на эмпирический подход, описанный в работах Б.Ф. Скиннера в разные годы, который основан на приобретении опыта посредством проб, наблюдений и анализа. Согласно этой идее, к решению образовательных проблем следует подходить через анализ и дробление содержания на специализированные «бихевиористические (поведенческие) цели» (Скиннер, 1968: 36). Это включает в себя планирование конкретных шагов для достижения указанных целей, определение процедур для тестирования, пересмотра и корректировки ранее осуществленных действий, а также мониторинг и оценку программы на соответствие заявленным целям.

Исследования, проведенные А.Г. Асмоловым (Асмолов, 2012) и другими учёными, указывают на то, что для людей старше 20 лет – возраста молодости и начала зрелости – основным средством само-

образования становятся неофициальные возможности, предлагаемые различными профессиональными сообществами и неформальными объединениями. Этот процесс значительно ускорился и насытился новыми ресурсами благодаря интернету, который занял важное место на рынке образовательных услуг.

Важным методологическим ядром нашего исследования является теория педагогического дизайна. В педагогических исследованиях процесс педагогического проектирования рассматривается как особый вид творчества, включающий прогнозирование, моделирование и аналитическую оценку, оно выступает в качестве основного механизма реализации и развития инновационной деятельности по модернизации образования. Проектирование педагогической деятельности является одним из основных компонентов профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, основанной на осознании цели, методов и релевантном отборе приемов и способов деятельности и форм её достижения. Мы рассматриваем педагогическое проектирование как область научно-практической деятельности, основанной на теоретических положениях педагогики, психологии и эргономики, разработке способов организации образовательного процесса и дидактических материалов с использованием новейших педагогических и информационных технологий.

Определим, какие теоретические подходы составляют основу принципов педагогического дизайна. В настоящее время различные теории обучения конкурируют за ведущую позицию в педагогике. Слияние идей пополняет теорию педагогического дизайна. В сущности, можно выделить четыре ключевых теоретических направления, оказавших значительное влияние на современные взгляды на педагогический дизайн: бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм и коннекционизм. Эти подходы дополняют друг друга, но нельзя сказать, что какой-либо из них является единственно правильным и ведущим. Современные теории обучения представляют

собой методологическую основу для разработчиков образовательных продуктов, способствующую пониманию того, как люди цифровой эпохи запоминают и сохраняют информацию, поддерживают мотивацию к обучению и вовлекаются в образовательный процесс. Интеграция и модификация идей этих теорий помогают при создании образовательных программ учитывать разнообразие потребностей и стилей обучения индивидов, поскольку нет универсального подхода к обучению, а успешные методики могут быть разными для разных людей и ситуаций. Вариативность и гибкость проектирования программ, свойственные педагогическому дизайну, приводят к свойству адаптивности, что позволяет обеспечить максимальную поддержку обучающимся и достижение желаемых для них образовательных результатов.

Перечисленные нами подходы лежат в основе теории и практики обучения и способствуют принятию решений при проектировании модели образовательного процесса, задают ему тот или иной контекст и определяют, какие технологии и учебные материалы следует использовать для формирования заявленных образовательных результатов, каким образом студенты и преподаватель смогут выявить, что результаты обучения достигнуты в той или иной мере, какими знаниями, навыками и умениями будут обладать студенты и каков будет оптимальный подбор образовательных технологий и релевантного контента (Велединская, 2021).

При разработке более сложных программ использование традиционных методов приводит к потерям как временных, так и ресурсных активов. Для преодоления этих проблем появилось понятие *педагогического дизайна* как систематизированного подхода, способствующего проектированию качественного образовательного контента, служащего созданию и оценке образовательных материалов и курсов. В его основе лежит систематическое применение знаний об эффективной работе, организации учебного процесса с «открытой архитектурой» и создании эффективной образовательной среды.

Наше исследование углубляет понимание педагогического дизайна не только как цельного подхода к формированию процессов обучения профессиональным навыкам преподавателя иностранного языка, который создает единый комплекс учебных задач, ресурсов и средств, предназначенных для передачи знаний в открытых информационно-образовательных пространствах, но и как целенаправленно организованное представление значимых для личности процессов и результатов обучения. Мы предлагаем рассматривать его также как педагогически обоснованную, технически реализуемую, этически проработанную и эстетически оформленную практику, выполняемую на основе системного подхода с целью получить и привнести в иноязычное образование и профессиональную подготовку преподавателей иностранного языка желаемые преобразования и разработать программу для их реализации в конкретную образовательную систему.

В рассматриваемом нами контексте глубокие профессиональные знания в области педагогического дизайна являются необходимым инструментом для создания конкурентоспособных образовательных программ. Особое внимание здесь уделяется разработке методов дистанционного обучения с применением современных информационных технологий, что, в свою очередь, позволяет создать целую систему, объединяющую обучающие материалы, средства передачи знаний для практического освоения и, конечно, развития профессиональных навыков и умений. Интеграция этих элементов способствует достижению поставленных образовательных целей. Педагогический дизайн также направлен на наполнение учебных курсов информацией, определение последовательности изложения материала и использование современных методов его представления. Сам процесс педагогического дизайна является сложным и итерационным, что дает возможность пересматривать образовательные результаты на всех этапах разработки образовательной программы.

В современной методической литературе выделяют несколько самых используемых технологий педагогического дизайна и их основные характеристики технологии создания программ, а именно:

– SMART – Specific Measurable Attainable Relevant Time-bound – в педагогическом дизайне обозначает конкретный, измеримый, достижимый, актуальный и ограниченный во времени подход к постановке целей (Bjerke, Renger, 2017: 125–127). Для успешного достижения целей необходимо, чтобы они были конкретными, измеримыми, реалистичными, согласованными с общими образовательными целями и имели определенный срок выполнения. Соблюдение этих принципов способствует эффективному планированию образовательного процесса и оценке прогресса обучения;

– ALD – Agile Learning Design – модель на основе Agile-подхода, позволяющая быстро обучить какому-то навыку (Battou, Vaz, Mammass, 2017: 113–123). Важным аспектом метода обучения активного и дистанционного обучения (ALD) является его адаптивность и итеративный подход к разработке учебных программ. Программы разрабатываются исходя из малых модулей, которые подвергаются тестированию и оптимизации на основе обратной связи. Особое внимание уделяется вовлечению участников и заинтересованных сторон в процесс разработки программ обучения;

– SAM – Successive Approximation Model – модель последовательной аппроксимации, являющаяся методом исследования количественных и качественных характеристик путем замены сложных объектов более простыми, но аналогичными. В гуманитарных науках аппроксимация предполагает осознанное упрощение сложного теоретического материала с целью приведения его в соответствие с практическими потребностями и возможностями целевой аудитории (Jung et al., 2019: 191–204). Центральным принципом модели обучения (SAM) является поэтапное достижение конечной цели через разработку программ обучения. Процесс разделен на несколько итераций, в рамках каждой из которых проводятся анализ,

дизайн, разработка и обучение. Особенностью данной модели является гибкость и возможность внесения изменений на различных этапах процесса;

– ADDIE – Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation – модель, представляющая собой пять этапов, необходимых для создания качественного образовательного курса (Almomen, et al., 2016: 538–546). Модель ADDIE, являющаяся одной из широко используемых моделей в области педагогического дизайна, отличается последовательным выполнением пяти этапов: анализ, дизайн, разработка, реализация и оценка обучающей программы. Ее основной принцип заключается в обеспечении структурированного подхода к разработке образовательных программ, что позволяет учитывать интересы всех заинтересованных стейкхолдеров;

– Backward design или understanding by design – это метод разработки учебного материала, основанный на принципе определения конечной цели обучения и формулировании желаемых результатов в начале процесса проектирования. Далее этот процесс строится от конечной цели к определению необходимых шагов и методов достижения заданных целей. Цель данного подхода не сводится просто к передаче информации, а заключается в обеспечении глубокого понимания и применения знаний у обучаемых (Emory, 2014: 122–125);

– Dick and Carey Model – модель системного подхода. В основе модели лежит связь между контентом, контекстом, поведением учащихся и методикой обучения (Almazayad, Alqarawy, 2020: 544–547). Модель Дика и Кэри представляет собой комплексную систему, которая раскрывает подходы к разработке обучающих программ. В рамках данной модели осуществляется детальный анализ образовательных целей, определение последовательности шагов для их достижения и формирование соответствующих задач. Анализ, дизайн,

разработка, реализация и оценка образовательного процесса являются неотъемлемой частью данной модели, которая также учитывает потребности и интересы как учащихся, так и преподавателей.

12.3. Проектирование программы ДПО

Для проектирования целевой программы авторами программы была выбрана технология ADDIE – Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation, позволяющая тщательно проработать материал в соответствии с целями обучения, сформировать структуру, создать задания и лекции, провести анализ имеющихся учебных материалов, распределить форматы проведения занятий (синхронный и асинхронный), запрограммировать результаты обучения согласно заложенным компетенциям, своевременно выявлять проблемные точки в реальном времени и совершенствовать как сам учебный процесс, так и учебный материал в целом.

Ввиду того, что всякая образовательная программа представляет собой систему документов, в которой изложены цели и ожидаемые результаты, структура образовательного процесса и условия его проведения, ее разработка является достаточно непростой задачей. Образовательные программы служат основой для развития университета и реализуют требования к уровню подготовки будущих специалистов разных направлений. Эффективность и развитие учебного заведения, подготовка квалифицированных специалистов – ключевые критерии, которые необходимо учитывать при проектировании программ. Вследствие этого программа должна соответствовать обязательным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), утвержденным федеральным органом исполнительной власти, который занимается выработкой государственной политики и нормативно-правовым регулированием в области образования. Сле-

дует отметить, что все образовательные программы должны ежегодно обновляться с учетом изменений в обществе, развития культуры, науки и технологий. Университет обязан не только предоставить обучающимся глубокие знания и необходимые компетенции, но и создать возможности для всестороннего развития личности будущих профессионалов.

Предлагаемая нами программа ориентирована на повышение иноязычной компетенции обучающихся, которая является неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога, но, в первую очередь, она направлена на развитие его методической компетенции, играющей ключевую роль в успешности профессиональной деятельности в современных условиях. Актуальность данной программы обусловлена огромным спросом на квалифицированных преподавателей иностранного языка, обладающих навыками не только использования передовых технологий и методик организации учебного процесса, адаптированных под различные возрастные группы, но и понимающих особенности развития и условия формального и неформального обучения.

Данная программа основана на модульном принципе, дистанционном формате обучения и принципе активной вовлеченности в деятельность. Все это отлично встраивается в канву ориентиров образовательной политики НИ ТГУ: технологии адаптации и мотивации учащихся, быстрое конструирование образовательных программ под вызов и задачу, цифровизация и цифровые компетенции, обеспечение индивидуальной образовательной траектории, гарантии качества образования и языковой подготовки и т.д. Кроме того, содержание программы предоставляет возможность получения новых знаний и расширения опыта практической деятельности в области обучения английскому языку как иностранному.

В контексте современной педагогической практики профессиональная деятельность учителя иностранного языка требует не

только высокого уровня владения иностранным языком, обеспечивающего эффективную иноязычную межкультурную и профессиональную коммуникацию, но и способность к самостоятельной разработке новых дидактических материалов и использованию современных технологий в реальном образовательном процессе.

В результате обучения на программе выпускник будет способен:

- организовывать обучение и воспитание в сфере образования с использованием инновационных технологий, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;

- применять новейшие методы и технологии, наиболее эффективные в сфере преподавания иностранного языка;

- применять цифровые инструменты в области преподавания иностранного языка;

- подбирать и разрабатывать учебно-методические материалы в соответствии с целями обучения, отвечающими запросам работодателей и общества в целом;

- уметь использовать возможности образовательной и цифровой среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий.

Разработка данной образовательной программы осуществлялась в несколько этапов:

1-й этап – анализ. Он является ключевым этапом в разработке образовательных программ и проектировании обучающих материалов. Определяются цели и задачи программы, требования к уровню знаний и навыков/умений обучающихся, а также анализируются существующие материалы и ресурсы.

При разработке содержательной составляющей программы авторами программы было учтено мнение респондентов, участвовавших в опросе (350 преподавателей вузов и учителей школ г. Том-

ска). Ключевым вопросом опроса было выяснение интересов аудитории относительно содержания конкретной программы повышения квалификации / программы переподготовки (рис. 12.1).

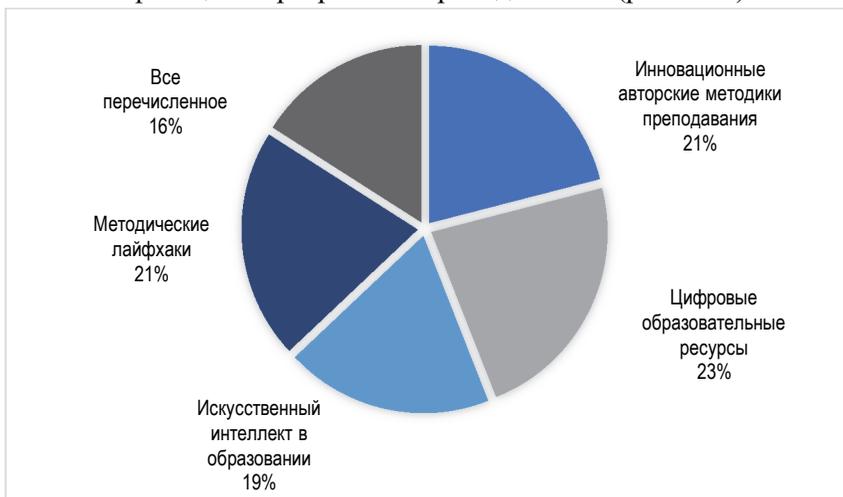


Рис. 12.1. Содержание программы повышения квалификации/программы переподготовки в соответствии с пожеланиями респондентов

На основе полученных данных были описаны компетенции (трудовые функции) в соответствии с профессиональным стандартом (табл. 12.1).

Определены цели программы, описаны результаты обучения, категория слушателей (табл. 12.2), выбраны методы обучения и учебные материалы, которые будут наилучшим образом соответствовать потребностям обучающихся.

2-й этап – дизайн программы. Авторами были разработаны общая концепция и сценарий программы согласно технологии обратного дизайна, учебный и учебно-тематический план программы (рис. 12.2). Определены методы и средства обучения, а также оценочные инструменты для измерения достижения образовательного результата.

Таблица 12.1

**Компетенции (трудовые функции)
в соответствии с Профессиональным стандартом**

Профессиональный стандарт	Компетенции (трудовые функции) в соответствии с профессиональным стандартом
«Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н	А/01.6. Общепедагогическая функция. Обучение. В/03.6. Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования
«Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 22.09.2021 № 652н	А/05.6. Разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы. С/03.6. Организация дополнительного образования детей и взрослых по одному или нескольким направлениям деятельности

Таблица 12.2

**Цели программы, результаты обучения и категория слушателей
(фрагмент программы)**

Цель реализации программы	Формирование и совершенствование профессиональных компетенций в области проектирования, методической разработки фрагментов занятий с использованием современных педагогических и информационных технологий
Планируемые результаты обучения	<i>Знать:</i> 3-1 – теорию и методы управления образовательными системами, методику учебной и воспитательной работы, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним, средства обучения и их дидактические возможности; 3-2 – современные педагогические технологии реализации компетентностного подхода с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

	<p><i>Уметь:</i> У1 – определять педагогические цели и задачи, планировать занятия и (или) цикл занятий, направленных на освоение избранного вида деятельности (области дополнительного образования) У2 – использовать возможности образовательной и цифровой среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий; У3 – организовать обучение иностранным языкам на базе современных цифровых ресурсов и технологий</p>
Категория слушателей	<p>Лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование в рамках направлений подготовки «Образование и педагогические науки», практикующие преподаватели и учителя иностранных языков, не имеющие специального образования, студенты, владеющие иностранным языком на уровне не ниже В1, навыками пользователя персонального компьютера</p>

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УЧЕБНЫЙ ПЛАН
 программы повышения квалификации
 «Современный педагог в контексте цифровых технологий (английский язык)»

№ п/п	Наименование дисциплин (модулей, курсов)	Общая трудоемкость, ч	Всего контактных часов		Контактные часы			СРС, ч	Форма аттестации
			спонсорных	аккредитованных	лекции	лабораторные работы	практические и семинарские занятия		
I	Языковой дайвинг	48	18	6	-	-	24	24	Зачет
II	Методическая мастерская обучения: цифровая модернизация	90	42	10	16	-	36	38	Зачет
III	Итоговая аттестация	6	2	2	-	-	4	2	Защита итогового проекта
	Итого	144	-	-	16	-	64	64	

Рис. 12.2. Учебный план программы «Современный педагог в контексте цифровых технологий (английский язык)»

3-й этап – сама разработка, которая включала в себя конструктор учебных материалов, описание технологической карты программы (рис. 12.3) и содержательных элементов каждого модуля программы, сюда же следует отнести размещение учебных и контрольно-измерительных материалов в LMS системе Odin.

Технологическая карта обеспечения дисциплины в LMS Odin
(синхронная и асинхронная контактная работа, самостоятельная работа)
«Современный педагог в контексте цифровых технологий
(английский язык)»

Продолжительность обучения – от 6 недель
Итоговый контроль – Защита итогового проекта

№ темы	Название темы	Трудоемкость в академ. часах	Синхронная		Асинхронная		Самостоятельная работа	
			Активность	Трудоемкость	Активность (элемент в OdIn)	Трудоемкость	Активность	Трудоемкость
1.	<i>Модуль 1. Языковой</i>	48		18		6	ЭТ/Ф + КП	24
1	<i>Parable 1 The world full of secrets</i>	16	СП	6	Т+Ч 3.1	2	ЭТ/Ф + КП	8
1.1	Secrets of life	4	СП	2	Т+Ч	-	ЭТ/Ф + КП	2
1.2	Secrets of your food	4	СП	2	Т+Ч	-	ЭТ/Ф + КП	2
1.3	Secrets of your body and mind. Написание эссе	8	СП	2	Т+Ч 3.1	2	ЭТ/Ф + КП	4
2	<i>Parable 2 Nature vs technology: any winners?</i>	16	СП	6	Т+Ч 3.2	2	ЭТ/Ф + КП	8
2.1	Technological influence on Society	4	СП	2	Т+Ч	-	ЭТ/Ф + КП	2
2.2	Positive and Negative Effects of Technology	4	СП	2	Т+Ч	-	ЭТ/Ф + КП	2
2.3	Raising ecological awareness: разработка критерия оценивания успешного высказывания	8	СП	2	ВФ+Т+Ч 3.2	2	ЭТ/Ф + КП	4
3	<i>Parable 3 Finding yourself in education</i>	16	СП	6	Т+Ч 3.3	2	ЭТ/Ф + КП	8
3.1	Educational changes: a round-table discussion	8	СП	4	-	-	ЭТ/Ф + КП	4

Рис. 12.3. Пример технологической карты модуля: СЛ – синхронная лекция

(+ ссылка на запись); СП – синхронная практика (+ ссылка на запись); СК – синхронная консультация (+ ссылка на запись); ВФ – видеофайл; Т – тест; Ч – час; З – задание (с указанием номера); ООР – открытый образовательный ресурс; с взаимным комментированием (с указанием номера); ООР – открытый образовательный ресурс; КП – компьютерная презентация; ЭТ/Ф – электронный текст/файл; АФ – аудиофайл

Созданный электронный курс реализовывался в учебном процессе с 2021–2024 гг. в рамках проекта «Содействие занятости». Далее представим содержательную часть каждого модуля образовательной программы.

Модуль 1. Языковой дайвинг – это интенсивный курс полного погружения в иноязычную среду, который основан на индивидуальных образовательных стратегиях каждого слушателя программы и активном участии в групповых интерактивных занятиях. Авторские учебные материалы, организованные особым образом, помогают углублению уже имеющихся знаний в области иностранного языка и современных тем и проблем, преодолению языковых препятствий, динамичному развитию умений устной иноязычной речи, а также способности воспринимать речь как целостный поток звуков и смыслов. В рамках данного модуля следует выделить трансформацию деятельности и ролей участников учебного процесса. Преподаватель выступает как модератор, навигатор, мотиватор и оператор информационно-образовательных технологий (ИОТ). Студент – конструктор личной виртуальной иноязычной среды, инициатор ИОТ, контролер собственного активного и пассивного словарного запаса, коллекционер личного языкового следа. Деятельность преподавателя смещается с функции транслятора знаний на позицию партнера по общению и контролирующую деятельность самостоятельной работы обучающихся средствами цифровой платформы (LMS Odin). В целях активной интеракции меняется построение и подача дидактического материала. Для слушателя самостоятельная работа в предложенной цифровой среде является основой для закрепления языковых навыков и развития речевой компетенции, формирования цифровых компетенций, наращивания готовности к нестандартным реальным коммуникативным контекстам и ответственности за результат и формат достижения.

Модуль 2. Методическая мастерская. Данный модуль – это систематизация знаний в области применения современных педагогических технологий в реальном учебном процессе при различных

формах обучения (инклюзивное, школьное/дошкольное обучение, дополнительное образование, репетиторство), знакомство с новыми образовательными стратегиями, концепциями и технологиями организации учебного процесса на уроках иностранного языка, а также овладение разнообразным методическим инструментарием, технологиями «перевернутый класс», смешанного обучения, эдьютейнмент, приемами мониторинга достижений и контроля результатов обучения.

Основными разделами модуля стали:

А) Педагогическая инноватика. В данном разделе модуля изучаются природа, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также взаимосвязь педагогических традиций с проектированием будущего образования.

Б) Продюсерский образовательный трек. В рамках данного раздела заложена информация как в области методологии и методов организации эффективного процесса обучения, так и технологии осмысления и понимания принципов продуктовой аналитики, позиционирования и основных моделей продвижения образовательных программ.

В) EdTech (технологии образования) в обучении иностранному языку. Здесь слушатели знакомятся с инновационными образовательными технологиями, оборудованием и другими технологическими решениями для улучшения процесса обучения. Приходит понимание того, что благодаря современным EdTech-разработкам любое обучение становится удобнее, быстрее и эффективнее.

Г) Методические лайфхаки – это обзор и анализ современных технологий в обучении иностранному языку, проектирование и создание авторской методической разработки с целью усовершенствования процесса обучения иностранному языку с учетом конкретного образовательного контекста.

Д) Цифровой гайд. В рамках данного модуля программы рассматриваются различные аспекты цифровизации языкового образования, анализируются дидактические возможности цифровых технологий для оптимальной организации учебного процесса, изучаются современные методы и технологии обучения, позволяющие эффективно использовать цифровые ресурсы и технологии для разработки языковой онлайн-среды.

Следует отметить, что программа была выставлена в системе LMS Odin, которая в настоящее время предназначена для организации обучения на программах высшего и дополнительного обучения в онлайн, смешанных и гибридных форматах. Данная платформа представляет собой продвинутую LMS-платформу, которая позволяет автоматизировать и упрощать сложные процессы в образовательной деятельности вуза. Она была разработана ТГУ совместно с промышленным партнёром в 2020 г. и внедрена при реализации программ ДПО. В данной системе есть возможность организации синхронного и асинхронного обучения с возможностью предоставления обучающимся индивидуальной образовательной траектории, создания электронной библиотеки программы, формирования расписания, организации видеоконференций, аналитики успеваемости обучающихся, формирования учебной отчетности и т.д.

Профиль преподавателя представляет цельную информационную систему, обеспечивающую сбор, хранение и управление авторским контентом (курс лекций, упражнений и лабораторных работ) (рис. 12.4). Профиль студента представлен удобным пользовательским интерфейсом и имеет доступ ко всем образовательным ресурсам программы. Студент имеет возможность освоить полный курс лекций по выбранным предметам, выполнить практические задания, тренировочные тесты и контрольные работы. Помимо автоматической проверки результатов выполненных заданий, слушатель может консультироваться с преподавателем посредством чата или видеозвонка.

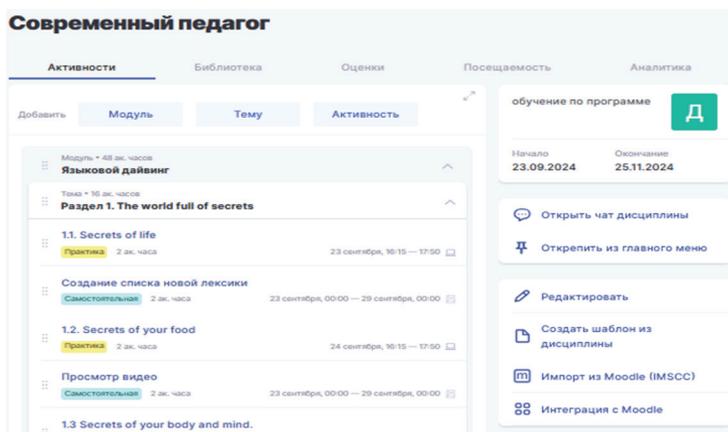


Рис. 12.4. Пример авторского контента. Профиль преподавателя

Каждый модуль содержит библиотеку, где имеются все материалы для изучения, включающие видеозаписи лекций, сборники актуальных научных статей российских и зарубежных авторов, справочники, нормативные документы, ссылки на релевантные веб-ресурсы и другие источники. Здесь также представлен авторский аудио- и видеоконтент. Учитывается уровень трудоемкости выполнения итогового задания по каждой дисциплине модуля (в минутах/часах), формулируются его цель и задачи, а также последовательность шагов для успешного завершения. В рамках каждой дисциплины нами были сформулированы методические рекомендации/инструкции и определены критерии оценивания, которые содержат указания по выполнению заданий (образовательные результаты деятельности слушателей программы), а также шаблоны для их выполнения. Кроме того, в рамках каждого модуля создан банк заданий для самопроверки по материалам лекционных курсов и для самостоятельной работы по выполнению практических заданий (индивидуальные, творческие, коммуникативные и проектные задания).

4-й этап – применение и/или практическая реализация программы. Фактически это непосредственный процесс реализации разработанных обучающих материалов и методов обучения. Это реализуется в формате проведения тренингов, семинаров, лекций или других активных форм, заложенных в программе. Также осуществляется оценка эффективности и результативности примененных методов обучения для последующей корректировки и улучшения процесса обучения. Важным аспектом этого этапа является мониторинг и контроль за выполнением поставленных целей и задач. Для проведения оценки эффективности обучающей программы используются различные методы, такие как тестирование знаний участников, анкетирование, наблюдение за процессом обучения и др. Полученные данные анализируются с целью выявления достигнутых образовательных результатов и установления необходимости корректировки содержания, методов и стратегии обучения, заложенных в программу. Этот этап играет важную роль в обеспечении качества образовательного процесса.

5-й этап – оценка качества и обратная связь. После нескольких апробаций программы было принято решение по введению обратной связи в виде онлайн-опроса слушателей с целью убедиться, что каждый учебный раздел/модуль соответствует их реальным профессиональным потребностям и качественным критериям. В данном контексте обратная связь понимается нами как инструмент для совершенствования содержательного аспекта разработанной нами программы и повышения эффективности образовательного процесса в целом.

Особо необходимо отметить практико-ориентированную направленность данной программы. Это достигается благодаря тому, что обучающиеся получают возможность не только расширить свои познания в области современной методики обучения иностранному языку, но и применить новое знание в реальной профес-

сиональной деятельности, решить проблемы качества на своем рабочем месте. В содержание программы заложена педагогическая практика в формате краткосрочной стажировки, направленной на формирование профессиональных компетенций и выход на новый профессиональный уровень посредством переосмысления нового опыта в педагогической деятельности. Стажировка включает 2 этапа: 1) пассивную стажировку (4 ч), где слушатель изучает особенности организации учебного процесса, применяемых методиках обучения иностранному языку, посещая занятия в учреждении выбранного типа (языковая школа, вуз, учреждение дополнительного образования, дошкольное заведение); 2) активную стажировку (14 ч), в процессе прохождения которой обучающийся сам создает план урока, подбирает дидактические материалы, создает авторский комплекс упражнений соответственно цели урока и апробирует собственные методические разработки (activities). При этом главным требованием является обязательное использование современных информационных технологий и платформенных решений. Во время практик ведется дневник наблюдений. По окончании готовится отчет о личном опыте.

Итоговая аттестация по программе представляет собой защиту авторской методической разработки в формате fish-bowl technique – симуляции микроурока с участием всех слушателей программы. Каждый представляет свою методическую разработку в виде activity. Под этим понимается фрагмент занятия, направленный на решение поставленных задач, заложенных в плане урока для достижения определенного образовательного результата. План-конспект микроурока должен отражать: цель и задачи урока, формы работы обучающихся, материалы, инновационные компоненты и технологии, планируемые результаты (предметные, метапредметные, личностные), инструкции для преподавателя и учащихся, комментарии и ключи к уроку, а также раздаточный материал.

На основании вышеизложенного можно заключить, что опыт разработки и реализации спроектированной нами образовательной программы ДПО продемонстрировал, что её участники овладевают не только теоретическими основами преподавания иностранных языков, но и методами эффективного использования возможностей образовательной и цифровой среды для повышения качества языкового обучения, включая применение информационных технологий и искусственного интеллекта. Важным преимуществом программы, на наш взгляд, является её гибкость и модульное строение, позволяющие адаптировать содержание с учетом особенностей целей обучения, характеристик целевой аудитории, доступных ресурсов, стратегических задач и методов обучения, а также обеспечивать обязательную обратную связь с участниками. Это позволило авторам программы создать шаблон программы как удобный контур, в пределах которого выстраивается её ядро, где формулируются действия, определяются содержание и требования к образовательным результатам. В ходе реализации программы благодаря мониторингу успешности компонентов программы и результатов учебного процесса в нее вносились коррективы по мере её выполнения и обновлялся контент по завершении каждого цикла.

В традиционной модели обучения иностранному языку целью является абстрактный и недостижимый скачок на уровень, сюда же мы можем отнести унификацию и массовизацию, «монолитную» структуру дисциплины, «некоммуникативные» аудиторные занятия с формальной СРС. Напротив, в модели, заложенной в основу данной программы переподготовки учителей иностранного языка, целью является достижение развития конкретных практико-ориентированных навыков и компетенций, определяющих «продуктивность» образовательного результата. Причем гибкость набора модулей дает возможность оперативной пересборки тем и модулей под конкретные задачи. В рамки данной модели отлично вписывается как смешанный, так и дистанционный формат обучения с его

прозрачным результатом в коммуникативной деятельности («движуха» в виртуальной аудитории) и с реальной автоконтролируемой СРС на платформе LMS ODIN. В рамках создания программы авторами была реализована задача ускоренной переподготовки учителей в теоретико-методическом контексте на основе указанной платформы. В течение ее реализации программа смогла привлечь внимание потенциальных заказчиков.

В заключение следует отметить, что моделирование процесса обучения с помощью педагогического дизайна особенно важно в современных условиях оптимизации образования и информатизации общества. Детальная проработка содержания обучения на основе глубокого анализа потребностей обучающихся и целей учебного процесса в конкретных условиях, тщательное проектирование курса с учетом активного и продуманного использования мультимедийных и информационно-коммуникационных технологий в образовании, постоянное оценивание на каждом этапе работы по содержанию и используемым методам обучения составляют надежную основу для создания эффективного образовательного процесса. Результаты работы авторского коллектива разработчиков, в число которых вошли все преподаватели, реализовавшие разные модули и темы в содержании программы, могут быть полезны для разработки и внедрения новых образовательных программ, способствующих повышению квалификации и профессиональной мобильности специалистов в области образования.

Список литературы

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-24062022-n-1688-r-ob-utverzhdanii/> (дата обращения: 15.11.2024).

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Министерство труда и социальной защиты. Банк документов. URL: <http://www.rosmin-trud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 30.05.2024).

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 22 сентября 2021 г. об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Министерство труда и социальной защиты. Банк документов. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2203?ysclid=lx5qfv38b5373489496> (дата обращения: 30.05.2024).

Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования” (с изменениями и дополнениями)». URL: <https://base.garant.ru/199499/> (дата обращения: 30.05.2024).

Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социальные перспективы. М. : Просвещение, 2012. 447 с.

Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007.

Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М. : Альпина Паблишер, 2020. 456 с. URL: <https://new.atlas100.ru/> (дата обращения: 15.08.2024).

Вербицкий А.А., Нечаев Н.Н., Юрисов В.А. Концептуальные основы перехода к непрерывному образованию. М. : Изд-во НИИВШ, 1989. 40 с.

Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М. : Молодая гвардия, 1978.

Жиркова З.С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие. М. : Акад. естествознания, 2014. 129 с.

Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995. 410 с.

Игнатович Е.В. Англоязычные термины со значением непрерывного образования: современный контекст // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1. URL: <http://11121.petrstu.ru/journal/atricle.php?id=1950> (дата обращения: 15.08.2024).

Использование инструментов педагогического дизайна для обеспечения качества смешанного обучения : методические указания / Е.А. Другова, С.Б. Велединская, И.И. Журавлева, М.Ю. Дорофеева. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2021. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/koha:000847914> (дата обращения: 15.11.2024).

Колесникова И.А. и др. Концептосфера непрерывного образования: опыт лингво-педагогического анализа / под науч. рук. И.А. Колесниковой. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2016.

Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: сущность, структура, перспективы. М. : Высшая школа, 1991.

Лобанов Н.А. Непрерывное самообразование в контексте общественной и личной потребности // Образование через всю жизнь: Теория и практика непрерывного образования для устойчивого развития: тр. рос.-болг. междунар. сотрудничества / под ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова, М. Теневой. СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. 328 с.

Непрерывное образование: методология, технологии, управление / под ред. Н.А. Лобанова, Л.Г. Титовой, В.В. Юдина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 298 с.

Осипов В.Г., Экмалян А.М. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования. Ереван : Издательство АН Армянской ССР, 1989. 218 с.

Скиннер Б.Ф. Наука об учении и искусство обучения // Программированное обучение за рубежом : сб. статей / под ред. И.И. Тихонова. М. : Высшая школа, 1968. С. 32–46.

Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1991.

Теслинов А.Г. Концептуальный способ разработки концепций. На примере Концепции непрерывного образования взрослых. М. : Флинта, 2014.

Уваров А.Ю. Педагогический дизайн // Информатика: Прил. к газу. «Первое сентября». 2003. 8–15 авг. № 30. С. 2–31.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. М., 2004.

Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М., 2002.

Almomen R.K. et al. Applying the ADDIE—analysis, design, development, implementation and evaluation—instructional design model to continuing professional development for primary care physicians in Saudi Arabia // *International Journal of Clinical Medicine*. 2016. Vol. 7, No. 8. P. 538–546.

Almazayad R., Alqarawy M. The design of Dick and Carey model // *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Association for the Advancement of Computing in Education*, 2020. P. 544–547.

Bjerke M.B., Renger R. Being smart about writing SMART objectives // *Evaluation and program planning*. 2017. Vol. 61. P. 125–127.

Battou A., Baz O., Mammass D. Toward a framework for designing adaptive educational hypermedia system based on agile learning design approach // *Europe and MENA cooperation advances in information and communication technologies*. Springer International Publishing, 2017. P. 113–123.

Emory J. Understanding backward design to strengthen curricular models // *Nurse Educator*. 2014. Vol. 39, No. 3. P. 122–125.

Jung H. et al. Advanced instructional design for successive E-learning: Based on the successive approximation model (SAM) // *International Journal on E-learning*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2019. P. 191–204.

Lengrand P. Lifelong Learning // *Journal of education*. 1965. Vol. 9, No. 3. P. 1–11.

Глава 13. Игра или реальность: модель обучения студентов иноязычной коммуникации на основе метода Сторилайн (Storyline)

13.1. Современное состояние вопроса

Обращение к методу Сторилайн в иноязычной практике обучения студентов российского университета вызвано сменой фундаментальных основ традиционной педагогики и необходимостью создания по-новому организованных образовательных процессов и технологий, позволяющих моделировать качественно новые образовательные практики и интегрировать их в учебный процесс с заданной целью и содержанием. Деятельностная и личностная направленность таких практик нацелена на развитие личности обучающегося и ее творческих способностей, повышение ее активности и коммуникативного потенциала, необходимых для успешной профессиональной деятельности в современном мире. Он характеризуется формированием новой коммуникативной культуры – культуры информационного общества, основанной на новом типе социальных (сетевых) отношений, моделях поведения людей и языке межличностного общения.

История данного метода восходит к 1960-м гг., когда Департамент образования Шотландии издал документ, касающийся деятельности педагогов начальной школы. В нем учителям предложили использовать активные методы обучения. При этом рекомендовалось перейти на групповую работу и использовать широкий контекст, объединяющий ряд предметных областей. Основное внимание уделялось созданию благоприятных условий во время заня-

тий в классе. Содержательно обучение было направлено на изучение конкретных понятий об окружающем мире, а усвоенные понятия предполагалось применять в своей речи. Из этого следует, что в Шотландии новая методика была предназначена для обучения детей начальных школ всем предметам на родном языке и способствовала развитию их мышления, знаний, речевых навыков и умений (Bell, Harkness, 2006).

Шотландские педагоги Сэлли Харкнесс и Стив Белл стали основоположниками метода, который они назвали Storyline (Harkness, 2007), что в русскоязычной терминологии можно трактовать как «метод следования сюжетной линии».

Они разработали свой метод, описали его особенности и ключевые этапы. Анализ работ показал, что огромное внимание в разработках данного метода уделяется методической стороне его реализации, требующей подготовленности учителя к проведению урока на основе данного метода (Harkness, 1997).

Рассмотрим важные составляющие в интерпретации основоположников метода.

В первую очередь можно выделить положительное воздействие по-новому выстроенного процесса обучения на эмоционально-аффективную сферу учащегося. С. Харкнесс отмечает в своих работах, что особое внимание должно уделяться чувствам и эмоциям обучающихся (Harkness, 2007), которые создаются благодаря формируемым условиям. Поскольку обучающиеся действуют посредством своих персонажей, психологически они освобождаются от чувства тревоги, перестают опасаться говорить о наиболее чувствительных темах в атмосфере школьной аудитории (Letschert, 2006). По мнению Letschert (2006), большую роль также играет стимулирование воображения. Оно вступает во взаимодействие с мышлением и формирует у ученика программу его поведения. На этом основании Харкнесс выделяет «человеческий элемент» (human element) как один из важных принципов метода Сторилайн (Harkness, 1997).

Основатели метода Storyline также отмечают его положительное влияние на мотивацию обучающихся (Bell, Harkness, 2006), поскольку происходит воздействие на такие ее составляющие, как пробуждение познавательной активности, вовлеченности в учебную деятельность, ощущения уверенности в собственных возможностях, формирование лично значимого опыта, коммуникативное саморазвитие, что в совокупности приводит к повышению интереса к учебе.

Другой значимый компонент метода – формирование контекстно-ориентированной языковой среды. Как отмечает Д. Кресвелл, благодаря контексту, создаваемому посредством историй (stories), обучающиеся становятся самостоятельными участниками всех действий, что делает обучение лично значимым (Creswell, 1997). Важность создаваемого контекста также отмечается у Letschert, который подчеркивает, что благодаря истории создается не просто контекст, а лично значимый контекст, что стимулирует осмысление темы и понятий, активизирует процесс понимания, помогая соотнести собственный опыт с новыми знаниями (Letschert, 2006).

По мнению С. Белла, другого автора метода Storyline, процесс обучения должен проводиться педагогом совместно с учениками. Под этим подразумевается, что обучающийся наделяется ролью «образовательного дизайнера» и «архитектора» собственных переживаний (Bell, 2006).

В соответствии с работами Д. Кресвелла, выделяют шесть важных принципов данного метода: принцип истории, принцип ожидания, принцип контроля со стороны преподавателя или так называемый «учительский поводок» (Teacher's rope), принцип сопричастности, принцип контекста и принцип наличия структуры перед началом действия (Creswell, 1997).

С теоретико-методологической точки зрения метод Сторилайн опирается на основополагающие принципы современных подходов и положения теорий, определяющих суть современной педагогики.

Спецификой данного метода является опора на философскую теорию познания (Рассел, Бертран, 1997). Согласно ей, знание представляет собой комплексное и многоуровневое образование. При обучении происходит синергия имеющихся у учащихся знаний и личностного опыта с усвоением новых знаний и смыслов. Новое экстраполируется и структурируется посредством специально организованной деятельности.

Д. Кресвелл рассматривает метод Storyline как «конструктивистскую философию» (Creswell, 1997). Современное понимание конструктивизма во многом основано на работах Пиаже (Piaget, 1972) и Выготского (Выготский, 1982) и предполагает, что то, что мы считаем знанием, обладает адаптивной функцией, когда «окончательная истина» не всегда очевидна (Glaserfeld, 2005). То есть благодаря усвоению новых знаний и фактов об окружающем нас мире, человек создает собственную версию реальности.

Конструктивизм характеризует современную психологию обучения, однако корнями он восходит к биологии и эволюции. Он, в первую очередь, имеет отношение к когнитивным аспектам развития личности. Обучение трактуется не как линейная практика, а как сложный, многомерный и комплексный процесс (Fosnot and Perry, 2005). Фалькенберг утверждает, что обучение – это конструкция внутри обучающегося, т.е. «никто не может сделать это за него» (Falkenberg, 2007: 49). Создаваемая конструкция описывает обучение как «облегчение процессов обучения других людей» (Falkenberg, 2007: 50).

Опора данного метода на принципы конструктивистского (Выготский, 2024) и исследовательского подходов (Исследовательский подход, 2009) в обучении стимулирует умственную и речевую деятельность обучающихся, мотивирует свободные высказывания предположений, мнений и догадок, а также способствует организации содержательного общения в неформальной обстановке.

Опорой метода также является мотивационная теория, в соответствии с которой организованная поддержка обучающегося способствует созданию культуры поощрения, радости от достигаемых успехов и обмена успешными творческими идеями и сотрудничества с другими (Amabile, 1998). Когда эти категории успешно реализуются в учебном процессе, тогда создается внутренняя мотивация, которая положительно влияет и улучшает образовательные и творческие результаты.

В работах С. Харкнесс дано краткое описание метода Storyline, раскрывающее его суть. Учащиеся должны создать обстановку, придумать свои персонажи и выстроить сюжет в его развитии. Идеи должны развиваться в логической последовательности и создавать описательное повествование. Благодаря этому складывается структура, управляющая процессом изучения разнообразных тем. Создание персонажей и развивающийся сюжет выполняют ключевую роль и создают эмоциональный фон. Указанные организационно-педагогические условия позволяют педагогу касаться таких категорий, как категории нравственности и моральных ценностей. Это мотивирует учащихся задумываться о последствиях предлагаемых ими вариантов действий (Harkness, 2007).

Важными элементами метода авторы называют работу с ключевыми вопросами, создание персонажей, описание инцидентов, выбор кульминационного момента в конце занятия (Harkness, 1997; Bell, 2007). Ш. Алквист, работы которой описывают все важные этапы проведения занятия, выделяет роль фриза (Frieze). Фриз – это лист бумаги, на котором отображаются все ключевые элементы истории. Она отмечает, что фриз играет одну из центральных функций в проведении занятия. По ее словам, он выполняет три основные задачи: отобразить мир, в котором проживают участники событий, документировать историю по мере того, как она развивается, и представить будущие события. Фриз – это та материальная основа,

на которой фантазируется история, и способствует тому, что обучающиеся испытывают разные эмоции и чувствуют свою сопричастность к происходящим событиям (Alquist, 2013).

Как указывают С. Харкнесс и С. Белл, ведущую роль играют два компонента: история (Story) – повествование или история, создаваемая самими учащимися с помощью педагога, и нить повествования (Line), выстраиваемая по определенному сценарию. Сюжеты Сторилайн строятся на кооперации всех участников учебного процесса и охватывают все аспекты изучения иностранного языка (Bell, Harkness, 2006).

Метод Сторилайн предполагает, что учащийся придумывает свой собственный мир, и вся его речевая деятельность строится от лица созданных им персонажей. Рассказывая историю, учащийся постоянно развивает свое повествование (нарратив) при помощи педагога в контексте определенной темы учебного плана. Создание придуманного мира, имеющего проекцию в мир реальный, предоставляет учащемуся самостоятельность в выборе используемого материала, развивает стратегии речевого поведения, а осознание своей активной роли в постановке и решении проблем способствует улучшению языковых навыков и речевых умений в ситуативно-значимом для учащихся контексте и формированию у них навыков общения и социального взаимодействия (Creswell, 1997).

По мнению Д. Кресвелла, обучение следует начинать с ключевых вопросов (key questions). Благодаря им педагог создает контекст истории (Story). Опора на фоновые знания учащихся позволяет доразвивать их новыми знаниями, извлекаемыми из изучаемого материала. Ключевые вопросы стимулируют мыслительную работу учащихся и вовлекают их в активное решение задач. Далее обучающимся предлагается придумать обстановку (Setting: time and place), создать персонажи (Characters), смоделировать ситуацию и развивать сюжет. Особо следует отметить, что создаваемые условия

раскрывают творческий потенциал обучающихся благодаря актуализации воображения и моторике при конструировании персонажей «своими руками». При заполнении листа ватмана (Frieze) на нем отображаются все этапы развития сюжета. По продолжительности сюжеты могут длиться от нескольких часов до нескольких недель или месяцев, при этом придуманные персонажи участвуют во всех событиях, выступая главными действующими лицами при решении проблемных задач, связанных с программой дисциплины.

Обучение по данному методу является творческим процессом, который не имеет конкретного запланированного выражения, так как никто из участников не знает, чем может закончиться замысел (Bell, Harkness, 2006).

Основой реализации данного метода является драматизация. С. Харкнесс включает в сюжетную линию разные виды повествования: устное и письменное, историю с иллюстрациями, ролевою игру, речь персонажей, рэп, стихотворение, песню или описание (Harkness, 2007). Д. Хиткот и Г. Болтон рассматривают драму как «создание значимого смысла». При этом утверждается, что драма работает лучше всего, когда весь класс участвует в создании смысла (Heathcote, Bolton, 1995).

На основании вышеизложенного основателями метода создана методология такого типа обучения, которую назвали «золотой круг Сторилайн» (Golden Circle)». Она объединяет руководителей Сторилайн в странах, где используется эта методика (Storyline Scotland, 2010). Отметим, что, несмотря на появление метода Сторилайн в середине прошлого века, существует мало академических источников, описывающих и анализирующих этот метод. Мы можем ознакомиться с некоторыми работами на эту тему, но большинство из них – только на английском, финском и шведском языках. Другой особенностью данного метода является его использование в основном в общеобразовательных школах этих стран с целью развития речевой способности учащихся на родном языке. Мы можем

назвать лишь один случай применения метода Сторилайн в университетском образовании, в частности, в университетах Германии и Швеции данный метод представлен как самостоятельный курс для профессиональной подготовки будущих учителей.

Проведенный нами анализ состояния вопроса дает представление о значимых компонентах метода Сторилайн при его реализации, которые положены в основу нашей образовательной деятельности при разработке и применении модели обучения студентов иноязычной коммуникации. В сложившихся новых образовательных условиях актуальной стала проблема модернизации теории и практики обучения иностранным языкам с целью повышения продуктивности иноязычной речевой деятельности студентов и актуализации их опыта в овладении достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для успешного решения задач межличностного и профессионального взаимодействия.

Целью данного исследования является описание модели обучения иностранному языку студентов различных направлений профессиональной подготовки и уровней иноязычной компетенции в российском университете на основе метода Сторилайн. В следующих разделах главы мы рассмотрим особенности методической реализации модели обучения студентов устной иноязычной речи, разработанной на факультете иностранных языков НИ Томского государственного университета (ТГУ).

13.2. Методология исследования

В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы: сравнительный анализ, контент-анализ, обобщение и интерпретация результатов анализа, методическое моделирование, метод экспертных оценок, обобщение педагогического опыта.

Теоретико-методологическую основу построения модели обучения на основе метода Сторилайн составляют фундаментальные

научные положения социально-философских концепций познания и деятельности, ряда востребованных в современной образовательной среде вуза подходов (средовой, личностно-ориентированный, компетентностный, коммуникативный, контекстный, когнитивно-дискурсивный); труды в области лингвистики, психолингвистики, прагматики, методики, дискурса, освещающие вопросы овладения личностью языком коммуникации, а также особенности выстраивания процесса обучения иностранному языку в современной образовательной среде университета.

Положения теории речевой деятельности (Леонтьев, Зимняя, 1974) раскрывают сущность иноязычной речевой деятельности и определяют коммуникативно-познавательную потребность как ее источник во всех ее видах. Основополагающими для создания модели обучения являются философские принципы о единстве языка, культуры и субъекта деятельности, которые лежат в основе отбора форм и содержания обучения иноязычной коммуникации.

Личностно-ориентированный подход постулирует опору на личностное восприятие и учет когнитивной сферы личности в процессе обучения. Важность контекста коммуникации и моделирования структуры профессиональной подготовки студентов отражены в контекстном подходе, разработанном А.А. Вербицким. В контекстном обучении моделируются предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов (Вербицкий, 2003).

С позиции компетентностного подхода основным образовательным результатом признается формирование и развитие определенных компетенций в соответствии с профилем подготовки в университете. В рамках курса «Иностранный язык» доминантой является иноязычная коммуникативная компетенция, определяемая как способность и готовность обучающегося реализовывать иноязычное общение на основе имеющихся знаний, навыков и умений в сфере профессиональной деятельности, что требует от студента умений

применять иностранный язык как средство межличностной и профессионально ориентированной коммуникации.

Когнитивно-дискурсивная парадигма ассоциируется с интегративным подходом к обучению иностранному языку. Он предполагает синергию языковых и экстралингвистических факторов речевой иноязычной коммуникации и выявляет их на уровне дискурса. Такой подход акцентирует внимание на выявлении целого комплекса особенностей реализации дискурсивной деятельности в определенном лингвосоциуме. Извлечение смыслов высказывания происходит при его интерпретации на поверхностном (дискурсивном) и глубинном (когнитивном) уровнях. При этом большую роль играет этнокультурный контекст коммуникации (Обдалова, 2020). Процесс обучения иностранному языку принимает характер контекстно- и ситуативно-обусловленной исследовательской учебно-познавательной деятельности. Метод Сторилайн позволяет создать такие условия, когда обучающийся погружается в обстановку экспериментаторства, перевоплощения в образ своего персонажа и высвобождается психологически из ограничений собственных языковых навыков и умений применения иностранного языка в речи (Обдалова, 2016).

Способами активизации познавательной деятельности обучающихся в учебном процессе являются *активные методы*. С их помощью создается особая организация учебного процесса, при которой всемерно активизируется учебно-познавательная и иноязычная деятельность обучающихся. Для этого важно отобрать и применить целый комплекс разнообразных педагогических (дидактических) и организационных средств, которые не только значительно улучшают запоминание материала, но и способствуют его актуализации в опыте (Budlova, 2014).

Поскольку средоориентированное обучение имеет главным постулатом межличностные взаимодействия, средовой подход также выбран в качестве одного из ведущих. Активность выступает как качество среды, когда она поддерживает условия, способствующие

успешности обучения, познавательному отношению к окружающему миру (Гусинский, 2003). Специфика средового подхода также позволяет учесть при организации образовательного процесса особенности подготовки студентов с учётом их будущей профессиональной деятельности и условий коммуникации в поликультурной среде. Опора на средовой подход позволяет более тщательно подойти к вопросу проектирования образовательной среды в соответствии с выдвигаемыми целями и задачами подготовки в высшей школе.

Знакомство с методом Сторилайн состоялось в 2012 г., когда на факультете иностранных языков НИ ТГУ был проведен семинар с создателями метода Сэлли Харкнесс и Стивом Беллом, приехавшими из Шотландии. В течение двух дней преподаватели и студенты ФИЯ погружались в волшебную атмосферу создания персонажей и их жизней в рамках заданной темы: «Семейное путешествие в Великобританию». По мнению всех участников семинара, на собственном опыте удалось почувствовать силу историй в улучшении понимания проблем и вызовов современного общества, а использование английского языка как средства выражения мыслей, темы, дискурсивной практики являлось объединяющим инструментом коммуникации без границ и психологических барьеров. С тех пор группа последователей данного метода разработала и реализует модель обучения иноязычной коммуникации обучающихся разных направлений подготовки в Томском государственном университете при проведении занятий по английскому языку на различных факультетах и в разных возрастных группах.

13.3. Разработка модели обучения студентов разных направлений подготовки иноязычной коммуникации на основе метода Сторилайн

Целью разработки модели является обучение иноязычной коммуникации категорий студентов, осваивающих программы на раз-

ных уровнях высшего профессионального образования. Она реализует научные представления о системности компонентов: целевого, теоретико-методологического, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного, которые определяют все звенья образовательного процесса, подчиняя их цели обучения с учетом новых внешних и внутренних условий образовательной деятельности и предлагая адекватные способы ее реализации.

В основу модели положены *ключевые принципы метода Storyline*, которые реализуются с учетом специфики нашего образовательного контекста:

1. Принцип нарратива.

Истории составляют приобретаемый человеком опыт. Метод Storyline использует этот принцип для того, чтобы сделать учебный материал отражением реального мира. Согласно Й. Брокмейеру и Р. Харре (Брокмейер, Харре, 2000), тот или иной дискурс становится историей, когда в качестве необходимых условий присутствуют действующие лица и сюжет, который эволюционирует во времени. О.А. Обдалова, З.Н. Левашкина подчеркивают, что «истории» используются для придания значимого контекста обучению (Обдалова, Левашкина, 2020).

В нашей модели мы рассматриваем нарратив как повествование, в котором происходит вербальная реализация представлений о ситуациях и событиях. Для него характерен достаточно свободный стиль изложения конкретных событий, которые не всегда соответствуют их реальной временной последовательности. В процессе наррации осуществляется вербализация личностного смысла и его соотнесение с системой общекультурных значений. В нарративе сообщается нечто о некотором жизненном событии, затруднительном положении или намерении, что делает его личностно значимым. Сообщение доносится в форме истории, рассказываемой в соответствии с определенными представлениями о мире, когда студент сознательно конструирует свое персональное сообщение от первого

лица, что представляет собой объект его дискурсивной деятельности в образе персонажа.

2. Принцип ожидания.

Принцип ожидания выступает фактором, определяющим наличие индивидуальной мотивации. Он реализуется на уровне ощущений и эмоций, когда создается предвкушение чего-то интересного в разворачивании нарратива. Он служит средством усиления выразительности истории или события.

В нашей модели данный принцип реализуется благодаря тому, что сюжет истории задумывается таким образом, чтобы на коммуникативном и языковом уровнях заинтересовать участников иноязычной коммуникации в продолжении истории. Он актуализирует процесс восприятия у слушающих и «заставляет их постоянно думать о ходе истории» (Будлова, Левашкина, Митчелл, 2018: 153).

3. Принцип нити повествования.

В названии метода Storyline присутствует слово «line», которое можно трактовать как нить повествования или нить разворачивания событий или сценария. Оба субъекта образовательного процесса участвуют в создании таких «нитей», рождающихся в момент продумывания историй и связывающих процесс ходом истории. Преподаватель «держит в своих руках нить» повествования (Будлова, Левашкина, Митчелл, 2018: 153–154).

В предлагаемой модели не только преподаватель, но и студенты могут управлять развитием событий, например, развернуть нить повествования в сторону, дополнив ее новыми и важными для них деталями. В целом следование логике повествования позволяет строить процесс коммуникации и процесс обучения в соответствии с заданными целями и задачами и охватывать весь необходимый материал, нацеливая процесс обучения на овладение требуемыми навыками и умениями.

4. Принцип сопричастности.

Чувство сопричастности реализует одну из психологических потребностей личности, которая позволяет человеку ощущать себя

ценным участником реализуемых процессов (коммуникации, обучения). Согласно Д. Крэвелу, сопричастность дает мощный стимул для развития мотивации (Creswell, 1997). В предлагаемой модели при разработке своих персонажей и общего сюжета студенты работают в группах, что позволяет им переживать значимость своего участия, чувствовать ответственность, гордость и энтузиазм. Чувство сопричастности развивается в данной модели такими средствами, как диалог, открытое обсуждение проблемных ситуаций и испытываемых эмоций, связь с личным опытом и собственной деятельностью.

5. Принцип контекста.

Контекст является существенным элементом модели обучения на основе метода Сторилайн. Как указывают О.А. Обдалова, З.Н. Левашкина, «речевая деятельность вплетена в разнообразные контексты, формирующие смысл высказывания» (Обдалова, Левашкина, 2020: 227). Участие обучающихся в развертываемых разнообразных ситуациях общения, рождающихся здесь и сейчас, способствует развитию у них стратегий иноязычного речевого поведения, детерминированного контекстом коммуникации.

В нашей модели в процессе работы с выбранной темой обучающиеся углубляют свое понимание этой темы, совершенствуют речевые и языковые навыки и умения, обусловленные лингвистическими и экстралингвистическими факторами различных коммуникативных ситуаций, социокультурным контекстом, что значительно расширяет заданный контекст коммуникации, меняя и углубляя первоначальное представление о нем.

6. Принцип структурирования деятельности.

Согласно данному принципу, деятельность является проявлением целенаправленной активности личности. Общепринятая структура деятельности, включающая цель, мотив, действие (операции) и результат, распространяется на реализацию процесса обучения на основе метода Сторилайн.

В нашей модели мы определяем уровни освоения деятельности в виде выделяемых знаний, навыков и умений, которые в процессе обучения проходят стадии интериоризации и экстериоризации действий (Зимняя, 1991). Разработанная нами модель отличается гибкостью в отношении вариативности условий реализации процесса обучения и возможности адаптировать практику с учетом конкретного педагогического замысла, проектируя процесс обучения устной иноязычной речи на контекст профессиональной деятельности, целевые параметры, планируемые образовательные результаты и задачи личностного развития обучающихся.

В настоящее время характер коммуникации в обществе определяется как интерактивный, когда взаимодействие между различными объектами и субъектами значительно усилилось. Согласно мнению Е.В. Руденского, взаимодействие как процесс характеризуют совместная деятельность, информационная связь, взаимовлияние, взаимоотношения и взаимопонимание (Руденский, 1997). Интерактивное обучение является разновидностью активного обучения, при котором выстраивается взаимодействие между всеми субъектами коммуникации в учебном процессе. На этом основании рассмотренные выше принципы мы дополняем принципами интерактивного обучения:

– активность и взаимодействие, благодаря которым субъекты образовательного процесса вовлечены в совместный процесс учения и поиск решения задач;

– равенство в общении, которое способствует открытому обсуждению вопросов, возникающих проблем, а также результатов обсуждений.

Функционально-технологический компонент модели отражает специфику реализации процесса обучения, в котором центральное место отведено методу Сторилайн. Однако в организационно-процессуальном аспекте в модели реализуется широкий арсенал активных и интерактивных методов обучения и технологий.

Интерактивные методы обучения востребованы в современной образовательной среде при реализации цели обучения – развитие иноязычной компетенции и актуализация профессиональных знаний на занятии по иностранному языку. Интерактивное обучение реализует способ познания, вовлекающий учащихся в разные форматы совместной деятельности. При этом все участники образовательного процесса приходят во взаимодействие друг с другом и вместе решают поставленные проблемы, моделируют ситуации, обмениваются информацией, оценивают действия друг друга и свое собственное поведение.

Метод Сторилайн легко интегрируется с активным методом кейс-стади. Кейс иллюстрирует реальную жизнь и отражает актуальные проблемы общества. На основе кейса формируется профессионально ориентированный контекст и проблемная ситуация, задающие содержание общения. Благодаря этому учебный процесс активизируется и позволяет эффективно развивать различные навыки и умения: аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные и самоанализа, используя общение на иностранном языке как инструмент познания и межличностной коммуникации.

Мы используем различные технологии в процессе реализации метода Сторилайн:

- коммуникативная технология, способствующая формированию целевой коммуникативной компетенции студентов, необходимой для успешного общения с представителями разных лингвосоциумов в условиях постоянно меняющихся ситуаций межличностного общения;
- технология обучения в сотрудничестве, при которой реализуется индивидуальная или коллективная ответственность за принятие решений;
- игровая технология, способствующая организации учебного процесса в форме различных игр;

– технология развития критического мышления, направленная на формирование способности мыслить критически, анализировать и отбирать информацию для достижения поставленной цели.

Применение вышеуказанных технологий реализуется в рамках таких активных и интерактивных *методов обучения*, как ролевые игры, работа с конкретной ситуацией, коллективное решение поставленной задачи, обсуждение и полемика, научно-исследовательская деятельность и т.д.

Содержание обучения в нашей модели обусловлено требованиями программы, целями и результатами изучаемой дисциплины того контингента студентов, для которых проводится такое обучение. На занятиях преподаватели выбирают темы, в рамках которых можно затронуть несколько аспектов изучаемого предмета. Так, например, вместо общепринятой темы «Shopping» мы предлагаем студентам современный контекст данной темы, например, «Shopping street», «Shopping centre» или «City market», что расширяет границы области исследования темы и языка и обсуждения ситуаций, вносит аспекты проблематизации ситуаций. Обсуждение включает в себя не только конкретный разговор о предмете, но и передачу чувств и переживания персонажей, вовлеченных в процесс коммуникации.

Активная опора на контекст общения, конструируемый здесь и сейчас в аудитории самими учащимися под руководством преподавателя, позволяет в кратчайшие сроки раскрепостить обучающихся, значительно расширить их словарный запас, актуализировать имеющиеся знания и навыки, а благоприятная обстановка, юмор, креативная реализация знаний и творческих способностей, тематически обусловленная языковая среда позволяют создать языковую доминанту, положительно влияющую на иноязычную речь обучающихся (Обдалова, 2014).

Однако успешность коммуникации в определенной сфере общения непосредственно связана со способностью личности, с одной

стороны, корректно извлечь и правильно понять информацию, заложенную в исходном высказывании, а с другой – адекватно реагировать на речевой стимул в предложенных обстоятельствах. Такое речевое поведение осложняется, когда средством общения выступает иностранный язык, поскольку вербальный канал может быть недостаточно развит. К дополнительным сложностям можно отнести потребность обучающихся иностранному языку в высшей школе использовать в речи язык в контексте профессионально ориентированной иноязычной коммуникации (Обдалова, 2018), что требует помимо владения языком межличностного общения также способности понимать и вербализировать деятельность, связанную с определенной областью знания посредством специального языка. В связи с этим учебное содержание курсов, которыми в нашем образовательном контексте являются «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Деловая коммуникация на иностранном языке», «Практика устной и письменной речи» и «Практикум по культуре речевого общения», должно наполняться лингвистическими, социокультурными фактами и феноменами, способствующими вовлечению обучающихся в активную деятельность по изучению особенностей коммуникативного поведения носителей разных культур, специфики делового общения и овладению опытом иноязычной коммуникации с учетом ситуативного контекста (Обдалова, 2018).

Эмпирическим путем установлено, что в *организационном аспекте* занятия следует объединять. Желательно соблюсти продолжительность любого одного занятия 4 академических часа. Затем следует самостоятельная домашняя работа в количестве 2 академических часов. Далее требуется как минимум 4 академических часа для завершения работы по одной теме. С методической точки зрения использование такой *модели* полезно в конце изучения каждой темы. Такая организация служит итоговым этапом, позволяющим обобщить и актуализировать пройденный материал и сформировать

новые знания и опыт. По частотности таких занятий мы рекомендуем проводить циклы 4+2+4 академических часа не менее двух раз в семестр.

Другой вариант модели, сложившийся в нашей практике и оправдавший себя в особенности в группах студентов начального и элементарного уровня, реализуется в течение всего учебного года. В начале семестра происходит создание персонажей, а в конце освоения каждой лексической или грамматической темы в рамках закрепления материала студенты вживаются в свои образы и проживают предлагаемые ситуации общения от лица созданного ими персонажа. Продолжительность работы в аудитории может варьировать от 30 до 60 мин, в зависимости от сложности и объема изученного материала, количества присутствующих на занятии студентов и готовности обучающихся к работе в данном формате на конкретном занятии.

После того как выбрана тема для работы, необходимо подумать о серии эпизодов и разработать место, где все события будут происходить и где выбранные обучающимися персонажи будут участвовать. На последнем этапе придумываются инциденты, которые могут произойти с персонажами. Серия эпизодов ведет обучающихся к кульминации события, на котором история завершается. В разных академических ситуациях таким кульминационным событием могут быть совместное путешествие, чаепитие, отчетный концерт или любое событие, придуманное обучающимися и эмоционально вовлекающее всех участников в этой действо.

Проведение занятий на основе метода Сторилайн для обучающихся на разных профилях подготовки имеет свои особенности. Так, например, сценарий занятий по теме «Capital tours» в ИЭМ и на ФИЯ может варьироваться и по типу заданий, и по результатам, и даже по этапам самого занятия. Так, на ФИЯ обучение проходило в форме поездки менеджеров туристического агентства, и целью путе-

шестивия была организация идеального тура для клиентов. А у обучающихся ИЭМ основной целью поездки была подготовка и анализ финансовых расходов и выбор финансово обоснованного тура.

Структура занятия при этом остается постоянной. Всегда мы начинаем с опоры на то, что обучающимся известно по теме и в аспекте языка и дискурса. Это проверяется с помощью составления преподавателем ключевых вопросов, отражающих фоновые знания обучающихся по теме. Следующим шагом студенты предлагают гипотезу о том, как можно достичь цели и результата заявленной деятельности. Проверка гипотезы осуществляется в процессе предпринимаемых действий и сопровождается анализом полученного результата.

Полученные *итоговые результаты* могут сильно отличаться в зависимости от целевой аудитории. Но преследуется одна и та же задача: обучающиеся должны самостоятельно собрать и сформировать необходимые знания, которые проходят структуризацию и активизацию. При этом преподаватель выполняет роль наставника, фасилитатора и консультанта в процессе поиска этих знаний, мотивирует обучающихся обсуждать свои действия, искать решения, проводить эксперименты и исследования. Важным структурным компонентом является *обратная связь*. Как правило, она открытая; преподаватель отслеживает прогресс обучающихся, постоянно корректирует сюжет историй и обеспечивает обратную связь каждому студенту.

Деятельность характеризуется следующим:

– преподаватель начинает работу, выстраивая сюжетную линию при помощи ключевых вопросов (*key questions*), которые актуализируют то, что знает студент;

– далее особое внимание уделяется открытым вопросам (*open questions*), стимулирующим развитие темы обучающимися и требующим от них креативного мышления;

- требование к означенной последовательности вопросов заключается в том, что они должны создавать всю сюжетную линию;
- поощряется использование широкой палитры техник конструирования образов и фризов, позволяющих представить идеи в двумерных и трехмерных проекциях. По мере развития событий в истории фриз заполняется новыми деталями;
- по завершении работы с темой проводится анкетирование обучающихся по поводу удовлетворенности процессом обучения и достигнутыми результатами.

Подобная адаптивность модели обучения к аудитории способствует более плавному и качественному освоению данного формата обучения и развивает целевые компетенции обучающихся.

13.4. Апробация модели и авторские методические разработки по проведению занятий на основе метода Сторилайн

Апробация разработанной модели обучения на основе метода Сторилайн и авторского дидактического материала проходила на факультете иностранных языков (ФИЯ), в Институте экономики и менеджмента (ИЭМ), на факультете журналистики (ФЖ) в группах студентов 1-го курса бакалавриата, в Институте дистанционного образования (ИДО ТГУ) с преподавателями, участвовавшими в программах повышения квалификации НИ ТГУ на протяжении десяти лет. Общее количество участников экспериментального обучения составило более 500 человек.

Недавний опыт реализации разработанной модели в марте 2024 г. объединил студентов-экономистов, журналистов и экологов (N = 50 человек). Работа в такой достаточно большой и разно профессионально направленной группе прошла успешно. Студенты смогли расширить свой горизонт представлений о мире благодаря

совместной работе с представителями из разных областей знания. Участие преподавателей-предметников еще больше обогатило коммуникацию и способствовало углублению рассмотрения и обсуждения выявленных социально-экономических проблем общества. Данный опыт также подтверждает эффективность применения модели обучения иностранному языку на основе метода Сторилайн.

Перейдем к рассмотрению практической реализации метода Сторилайн в виде трех кейсов. Первый кейс – это авторская разработка основоположника метода Storyline Сэлли Харкнесс. Данный материал предложен на английском языке, поскольку нам представляется, что каждому преподавателю иностранного языка интересно познакомиться с авторским описанием метода в оригинале.

Рассмотрим методическую разработку основных этапов занятия, предложенную С. Харкнесс. Данная схема планирования служит основой проектирования процесса обучения для проведения занятия по любой теме и будет полезна для всех, кто хотел бы применить метод Сторилайн в своей практике.

Кейс 1: Developing Storyline framework and methodology by S. Harkness

Таблица 13.1

Storyline planning grid –sample framework

Storyline	Key question	Possible activities
1. Place and Time	Where does it happen? When does it happen?	Features are listed. Differences are listed. A picture, model, map or plan is created. A written description is developed
2. People	Who are the people?	After discussion visuals of characters are made. Biographies (and job descriptions) are written. Characters are introduced

Storyline	Key question	Possible activities
3. Systems	How do you think 'it works'?	Different aspects are considered. Ideas are discussed and recorded in various ways - pictures, models, plans, job descriptions, diaries, timetables etc.
4. Incidents	What do you think might happen here? What do you think would happen if ...?	Ideas for incidents involving the characters are suggested and discussed. Groups explore incidents and find ways of recounting their stories. The Storyline planner can suggest particular incidents/problems. Groups agree on possible solutions and/or developments
5. Rules	How do you think we could ... avoid ... prevent ... improve?	Discussion of incidents / problems leads to consideration of possible rules / laws, models of behaviour
6. Rhythms	What do you think it would be like ... at night/in the day ... in winter/summer ... when busy/quiet?	Discussion is about atmosphere, contrasts, and changes. Groups find different ways of exploring and recording their ideas, e.g. • expressive artwork using different media/techniques • poetry writing using different structures
7. A special Event	What do you think would be a special event/ celebration in this setting?	Discussion of possible celebration and/or special event, and decision on which to explore. Groups agree various aspects, identify tasks and carry them out, e.g. Invitations, programme, food, entertainment, speeches. The celebration takes place
8. Review and Evaluation	What did you enjoy? What would you change? What did you learn? What have you yet to learn?	Individuals and groups discuss and exchange their responses. Written reflections may follow

Помимо структурных элементов метода, описанных в табл. 13.1, С. Харкнесс разработала сценарии инцидентов, характеризующих

специфику коммуникации на основе определенной темы. Далее предлагается авторский текст С. Харкнесс с описанием инструментов для создания инцидентов и различных форм реализации сюжетов.

DEVELOPING INCIDENTS

The development of incidents is a central feature of every Storyline Topic.

Early episodes in the Storyline are designed to establish setting and introduce characters. There may also be an early episode about 'how it all works' e.g. in topics such as flower shop, fish factory, trucking, zoo etc.

Given that students have familiarized themselves with the scenario and created a range of characters appropriate to it (staff, customers, visitors etc.) then it is time to brainstorm a list of possible incidents which could take place.

It is advised that students in the class should suggest their ideas for incidents and that these are listed. Some incidents will be generic and could apply in almost any topic e.g. a lost child or lost money; a fire or a flood; an accident causing injury, or a robbery.

Others will be specific to the particular topic being explored. For example, greenfly could cause concern in the flower shop, failure of water supply would be a serious problem in the fish factory, vehicle breakdown or traffic accident in trucking, and animal escape in the zoo.

Bad news is often seen as good news so it may be necessary to suggest to students that there could be positive incidents like finding a lost item or an old friend; meeting a famous person; falling in love; winning an award, etc.

In preparing the Storyline outline the teacher will have in mind certain incidents that should be explored (for curriculum reasons). It will be surprising if the students do not suggest any of these but it should be possible to work with a blend of student ideas and teacher suggestions.

Given that there are many ways to tell the story of an incident and that students may be deployed in various groupings (pairs, small groups, whole class, individual) it should be possible to explore a variety of incidents.

This episode is central to the successful development of the STORY, as each incident becomes a 'chapter' in the Storyline. If it has taken several weeks to build up setting and character a similar period should be spent developing incidents before bringing the Storyline to culmination followed by review and evaluation.

The grid that follows is a useful planning device for 'incidents'. Possible incidents are listed on one axis. For example: *fire, robbery, love at first sight*, etc.

The other axis lists 'ways of telling' – for example:

oral narrative – telling

written narrative – personal account, written in the first person as a character

picture story / cartoon – using speech bubbles and captions

role play & drama – in groups

puppets – improvised from 'little people' or 'portrait faces'

rap / poem / song – using a known text as a model

newspaper report – might be incorporated into 'special edition'

radio / TV report – outcome could be audio or videotape

dialogue – conversation between two central characters

monologue – thoughts and reflections of a character

There are many other possibilities.

The grid is used to enable planning. Each incident is matched to a way of representing it. Then the teacher or class agree on groupings for the incidents they want to develop. Younger students or classes/teachers working on their first Storyline will benefit from exploring the first incident together. This provides a model or structure and allows the teacher to reinforce ideas about story/narrative – for example that it should have a sequence – a beginning, middle and end. Later it may be possible for

different groups to work simultaneously on different incidents using different ways of telling. The 'mix and match' possibilities are endless!

Simple rules may be required if students want to involve characters created by others not in their group. For example – Check with the owner before suggesting any course of action for a character not your own!

The incidents episode is the heart of the Storyline and it should offer opportunities for exploring and solving problems, also storytelling in a variety of forms.

The teacher will see the potential for weaving together many diverse elements of the desired curriculum in this major episode but it is also important to recognize that this part of the Storyline should be full of FUN, DRAMA, HUMOUR and IMAGINATION.

Кейс 2: Опыт применения разработанной модели обучения на основе Сторилайн на занятии со студентами ИЭМ ТГУ по теме «A Short Stroll down the High Street of the Future: Innovative Companies»

В Институте экономики и менеджмента метод Сторилайн был выбран в качестве методической основы для обучения иностранному языку студентов различных уровней подготовки (бакалавриат и магистратура) на этапе завершения изучения определённых тем в профессионально значимом контексте. Создаваемый контекст иноязычной деятельности способствовал вовлечению обучающихся в активные речетворческие иноязычные и самостоятельные действия, в результате которых происходило творческое овладение иноязычной информацией, профессиональными знаниями и умениями, развитие мыслительных способностей, а также поиск возможных решений социально-экономических проблем в регионе.

Одной *вариативной моделью* было проведение мастерской по предпринимательству на тему «A Short Stroll down the High Street of

the Future: Innovative Companies». Мастерская проводилась в течение 5 академических часов, в которой приняли участие 20 студентов 2-го и 3-го курсов, обучающихся по специальности «менеджмент и экономика». Подтемой данного цикла был предложен кейс на проверку их профессиональных знаний: «*Bakery, challenges and positive moments*». Участники были разделены (рандомно) на 4 группы, в которых они создавали, рисовали и вырезали персонажи своими руками, придумывая им биографии. Далее каждой группой разрабатывался бизнес-план компании, и все этапы работы располагались студентами на фризах. В конце занятия студенты с воодушевлением и гордостью представляли свои компании и выбирали лучшую, основываясь на определенных факторах, выбранных ими же.

Другим примером реализации модели обучения было проведение мастерской по этой же теме, но с новыми сюжетными линиями и требованиями. Студенты разработали деятельность следующих компаний: Celsearch (организация праздников), Dreamland (космические туры), Enjoy (магазин самообслуживания), B and G (сортировка мусора), G and G (поиск талантливых молодых специалистов и финансирование их бизнес-планов).

В качестве экспертов в занятиях принимали участие преподаватели-предметники. Студенты (N=30 человек) продемонстрировали 4 бизнес-модели компаний, созданных ими во время работы. Лучшая компания выбиралась на основании ряда факторов, которые были определены в процессе «мозгового штурма» в начале занятия. Эти факторы включали в себя: название компании, локацию, количество персонала и позиции, целевую аудиторию, рекламные акции и анализ их успешности, обоснование бизнес-плана и работу с местным сообществом. Названия компаний, предложенные студентами, как раз и отражали актуальные экономические и экологические проблемы, существующие в местном сообществе на данный момент. Участники мастерской получали дополнительные очки за оригинальность бизнес-идеи и защиту интеллектуальной собственности.

Достоинство обучения по данной модели заключается в том, что, развивая умения владения иностранным языком, обучающиеся учатся решать профессиональные задачи в безопасной университетской среде, применяя иностранный язык как средство познания и коммуникации. Она способствует формированию ключевых профессиональных компетенций студентов-экономистов, в частности: коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, способность принимать решения в стрессовых ситуациях.

В результате студенты продемонстрировали способность активно и свободно обсуждать проблемы, добывая необходимые знания и используя их для решения контекстной ситуации, что реализует принцип активного обучения. Обучающиеся переносили обсуждаемые проблемы из текстовой деятельности на практику. Акцент на актуальных и социально значимых темах формировал у студентов активную гражданскую позицию и профессиональную компетентность.

Приведем выдержки из отзывов студентов-экономистов после проведения мастерской по предпринимательству в той форме, в которой они были представлены респондентами:

Студент 1: Я бы сказала, что Сторилайн – это абсолютно новый уровень преподавания при обучении английскому языку, подходящий для любого возраста и любой темы. Этот метод обучения может использоваться в любой группе студентов для улучшения коммуникативных навыков, для развития креативности и для создания идеальных условий работы в команде. На уроке Сторилайн вы даже не заметите, что вы сможете уверенно общаться на английском языке, не владея им в совершенстве!

Студент 2: Сторилайн – это креативная образовательная стратегия, которая позволяет вам быть тем, кем вы на самом деле не являетесь, или знать что-то, чего вы не знаете в реальной жизни. У вас есть тема и крутые задания, и вы выбираете, кем вы хотите быть и

что вы хотите сказать. Поверьте, ваша креативность взлетает до небес, потому что вы сами создаете персонаж и действуете от его имени, сметая языковой барьер!

Студент 3: Методика Сторилайн очень сильно отличалась от всего, что мы делали до этого в университете. И, конечно же, я бы никогда не смогла представить, что у нас будет такой урок на 3-м курсе! Это что-то новое, это креативно, это – освежающе, и такие уроки позволяют проснуться и оказаться совсем в другом мире!

Студент 4: Семинар прошел отлично! Хотя я не всегда люблю работать в команде, в этот раз все сложилось и было очень здорово вместе креативить, а потом думать, как наши сумасшедшие идеи можно было бы реализовать на практике. Просчитывать экономические показатели было сложно, но интересно. Конечно, непривычно было делать все это на английском языке, но именно поэтому, я думаю, опыт получился таким крутым!

Студент 5: Такой урок – это возможность помочь людям с языковым барьером, тем, кто хоть и владеет хорошим английским, но все равно не может заговорить. В процессе занятия все страхи забываются, наступает азарт, появляется желание победить. Что касается занятия Сторилайн именно на бизнес-темы, так это вдвойне полезно. Поначалу кажется, что ничего сложного делать не придется, но затем ты понимаешь, как был неправ. Все ребята пришли к выводу, что размышлять на английском языке и в то же время развивать свою бизнес-идею – крайне сложно. Это – семинар челлендж, вызов каждому проверить свои силы!

Кейс 3: Опыт применения разработанной модели обучения на основе метода Сторилайн со студентами ФЖ ТГУ по теме «Мир моего персонажа: история выдуманной жизни» (A Fantasy of my Character's Lifestyle)

Особенностью данной вариации модели является пролонгированная форма. Работа с персонажами проводится студентами на

протяжении *всего учебного года*. Персонажи создаются обучающимися один раз в начале учебного года или семестра. Затем эти персонажи переходят из темы в тему, помогая студентам расширять словарный запас, отрабатывать лексические единицы, разговорные фразы и закреплять грамматические конструкции после пройденных тем. Персонажи могут использоваться обучающимися не на каждом занятии, но обязательно для закрепления материала по окончании пройденной темы.

Рассмотрим реализацию вариативной модели в группе ФЖ 1-го курса (N = 14 человек), уровень владения английским языком которых оценивается как A2 (General English). Использование данной модели обучения оказало большое положительное влияние на выбранную целевую группу не только с точки зрения овладения иностранным языком, но в психологическом и личностном плане. Студенты данной группы проявляли себя как очень застенчивые, скованные, неуверенные в своих знаниях обучающиеся, которые с неохотой рассказывали о себе и с огромными усилиями делились своими мыслями. Психологический фактор в совокупности с невысоким уровнем владения языком создавали серьезные препятствия к иноязычной коммуникации.

В соответствии с рабочей программой дисциплины «Иностранный язык» на ФЖ для 1-го курса бакалавриата студентам предписано изучать следующие лексические и грамматические темы: «Внешность, характер», «О себе», «Моя семья», «Работа», «Путешествия». В рамках данных тем грамматический акцент делается на темах *Present Simple, Present Continuous, Past Simple, used to, Future Simple*. Также в содержание обучения входят все языковые навыки, связанные с лексическим, грамматическим и фонетическим аспектами иностранного языка, реализуемыми в предложенных тематически-обусловленных ситуациях.

В начале семестра обучающимся было предложено придумать для себя персонаж, с которым им приятно работать и хочется поделиться его мыслями со всей группой. После прохождения темы

«Внешность, характер», студенты представляли своих персонажей всей группе, описывали их внешность и характер от лица придуманного ими персонажа и задавали ключевые и открытые вопросы другим участникам обсуждения. Пройденная лексическая тема «О себе» позволила обучающимся более подробно описать своих персонажей и узнать об образе жизни и увлечениях персонажей одногруппников.

После прохождения темы «Работа» студенты придумывали род деятельности для своих визави, их рабочий график и были готовы работать в коллаборации с другими персонажами, чтобы организовать совместное предприятие в зависимости от профессиональных интересов.

После прохождения темы «Моя семья» обучающиеся увлеченно делились деталями придуманной семейной жизни, семейного древа своего персонажа и были рады ответить на вопросы одногруппников.

Для закрепления грамматической темы *Past Simple* и конструкции *used to* студентам было предложено придумать прошлое персонажа (его внешность, характер, стиль жизни, увлечения детства и юности). Остальные персонажи сравнивали свой жизненный опыт с одногруппниками и задавали интересующие их вопросы.

После прохождения темы «Путешествия» обучающиеся были случайно разбиты на мини-группы по 2-3 человека, и каждой группе была предложена ситуация общения, связанная с путешествиями. Например: диалог в магазине беспощинной торговли; прохождение зоны контроля; разговор в зале ожидания; диалог на стойке регистрации; разговор незнакомцев, встречающих кого-то в аэропорту, и т.д. Студенты участвовали в разговоре от лица своих персонажей, развивая заданную тему, отвечали на вопросы одногруппников и придумывали сюжет развития их диалога.

Обучающиеся увлеченно придумывали невероятно запутанные истории и веселились от души, не думая о грамматических и лексических ошибках, которые они могут совершать. По словам самих

студентов, это не они совершали ошибки, а их герои, поэтому можно было увлеченно участвовать в диалогах. Это автоматически снимало скованность и застенчивость обучающихся, так как они рассказывали истории не от себя, а от лица вымышленного персонажа.

С каждой пройденной темой студенты овладевали новыми языковыми навыками и речевыми умениями. Это позволило приблизить контекст коммуникации к аутентичному общению, начиная от монолога о себе, постепенно переходя к диалогам, далее к полилогам в конкретных коммуникативных ситуациях. В дальнейшем студенты погружались в событийные сюжеты, без боязни обсуждая ситуации на основе пройденных тем на английском языке, что в обычной практике сложно дается студентам с невысоким уровнем владения языком.

В результате профессиональной рефлексии и экспертной оценки эмпирического опыта проведенных занятий со студентами-журналистами мы приходим к следующим выводам:

- обучение по разработанной модели способствует овладению учебным материалом и иноязычными умениями в более короткие сроки;

- обучающиеся, используя свой творческий потенциал, усиливают внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка и к действиям в нестандартных ситуациях;

- те эмоции и чувства, которые обучающиеся испытывают во время занятий, остаются у них в памяти надолго, и этот позитивный опыт способствует дальнейшему изучению иностранного языка;

- общение с преподавателем и друг с другом в группах во время таких занятий положительно сказывается на развитии иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Приведем *примеры текстов-рефлексий студентов* данной группы ФЖ по завершении 1-го курса (в оригинале), свидетельствующие о полученном индивидуальном эмпирическом опыте участия в обучении:

Студент 1: Мне понравилось учиться по данной методике, потому что ты говоришь за своего героя, а не за себя, и это воспринимается проще. Мне сложнее говорить о себе, чем о персонаже. Еще мне нравится создавать персонажей и продумывать их историю по ходу пар. Нравится, что мой герой взаимодействует с героями моих однокурсниц, это прикольно. Это первый проект, который отделяет меня от того, что я говорю, потому что в большинстве случаев нужно говорить о себе на какую-то аудиторию, мне такое не по душе. Это способ изучения английского, где ты создаешь своего персонажа и взаимодействуешь с другими, обсуждая какие-то темы и обрисовывая историю своего героя. При этом ты улучшаешь свои навыки в английском.

Студент 2: Проект мне понравился. Во-первых, он завязан на творчестве, во-вторых, когда ты общаешься от лица персонажа, ты раскрепощаешься, так как тебе не нужно говорить о себе, и ты чувствуешь себя более свободно. Мне понравилось продумывать характер и историю персонажа: кто он, откуда, сколько ему лет и т.д. Также здорово было, когда мы разыгрывали сценки с лексикой про аэропорт. Я бы сказала, что это занимательная штука, которая позволяет в творческо-игровой форме изучать английский язык.

Студент 3: Мне понравился метод, потому что можно было придумать различные истории, в которых я сама бы не поучаствовала. Мне напомнило мультфильм. Это отличается от того, что мы делаем в университете. Потому что в этом методе мы создаём отдельную историю, а в простом общении без персонажей порой додумываем и говорим неправду про себя. А тут буквально отдельная история, которая сохранится за персонажем. Это как представить себя ребенком, который играет в куклы, но говорит на другом языке. Забудьте, что вы взрослый, просто фантазируйте, играйте и общайтесь.

Студент 4: Данная методика обучения мне понравилась, потому что, во-первых, это для меня новый опыт, я ни разу не училась в таком формате, а во-вторых, этот проект, так сказать, синтез учеб-

ного и творческого процесса. Посредством творческого креативного подхода процесс изучения становится интереснее. Для меня самым интересным был процесс создания персонажа. Сторилайн – это процесс обучения, в котором каждый человек сможет показать свои творческие навыки. Процесс обучения, в котором не так страшно делать ошибки.

Студент 5: Процесс разработки собственного персонажа, его внешности, личности, предыстории и целей был очень креативным и захватывающим. Это позволило проявить воображение и вжиться в роль придуманного героя. Возможность объединить свою историю с сюжетными линиями других участников группы превращало проект в коллективное произведение. Описание персонажей и историй на английском языке помогало отработать навыки письменной и устной речи, расширить словарный запас и улучшить грамматику. Проект позволял выразить свои мысли, чувства и воображение через создание уникальных историй и героев. Это было очень увлекательно и вдохновляюще. Проект «Сторилайн» предоставил нам гораздо больше творческой свободы для раскрытия воображения при создании уникальных персонажей и оригинальных историй. Многие наши задания в университете имеют конкретные правильные или неправильные ответы, к которым мы стремимся. Но проект «Сторилайн» был гораздо более открытым, без единственно верного способа его выполнения, что позволило проявить больше индивидуальности.

13.5. Педагогическая рефлексия

Контент-анализ рефлексий, полученных в результате многократного опроса студентов, участвовавших в апробации разработанной модели обучения, даёт ответ на поставленный в заголовке главы вопрос о том, что собой представляет такой способ обучения – игру или реальность. Как отмечал Е.И. Пассов, игра является формой,

содержание которой составляет учение, овладение способами коммуникации и стратегиями коммуникативного поведения (Пассов, 1988). Теоретик игровой деятельности Д.Б. Эльконин (Эльконин, 1978) обратил внимание на функционирование игры как средства развития мотивационно-потребностной сферы, средства познания, средства развития умственных действий, средства развития произвольного поведения, характеризующегося отсутствием принуждения, индивидуализацией процесса обучения, погружённого в глубоко личностную деятельность.

С одной стороны, в воображаемых ситуациях обучающиеся участвуют в образе созданных ими в их воображении нереальных персонажей. А с другой стороны, сами ситуации представляют собой проекцию реального мира, в которых они находились в жизненных условиях и переживали определённые эмоции. Тем самым такое обучение является игрой в реальность, когда изучение иностранного языка интегрируется в поликультурную среду, мотивируя пользователей этого языка применять аутентичный материал, ситуативно- и тематически-обусловленные лексические и грамматические единицы и профессиональные знания в свободной иноязычной коммуникации.

На основании вышесказанного можем прийти к следующему заключению. Разработанная нами модель обучения на основе метода Сторилайн позволяет задействовать творческий потенциал студентов, развивать их иноязычную коммуникативную компетенцию и способность управлять своими действиями, эмоциями и рассуждениями.

При обучении иностранному языку в контексте российского университета разработанная модель обеспечивает более прочное и легкое усвоение знаний, развивает у обучающихся аналитическое мышление, ориентирует их на комплексное применение знаний и развивает действительно коммуникативную компетенцию иноязычного общения. Помимо этого, обучение на основе разработан-

ной адаптивной модели позволяет снять психологическое напряжение студентов, страх говорить на иностранном языке, таким образом, развивать коммуникативные способности обучающихся. В эмоциональном плане она способствует приданию студентам большей уверенности в себе, развитию внутренней мотивации к познанию и учению, закрепляя позитивный опыт общения на иностранном языке. Особенно ценно, как показал наш опыт, что предложенную модель можно применять при обучении студентов разных направлений подготовки и с разным уровнем иноязычной компетенции. Такое обучение иностранному языку способствует достижению метапредметных целей, когда развитие иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональной компетентности строится на основе использования профессиональных знаний и знаний о мире на материале иностранного языка и иноязычной речевой деятельности в рамках дисциплины «Иностранный язык».

В целом можно констатировать, что созданная модель обучения на основе метода Сторилайн ориентирована на создание нового отношения не только к обучающимся как автономным субъектам образовательного процесса, но и на модернизацию процесса обучения иностранному языку, превращая его в увлекательное и созидательное познание языка и жизненных ситуаций. Когда мы воспринимаем обучающихся как реальных людей с их индивидуальными потребностями, желаниями, мнениями, талантами, навыками, опытом и интересами, мы помогаем развитию их личности и формируем у них способность не только усматривать различные проблемы, но и искать и находить пути их решения, действуя с учетом интересов других людей и развивая познавательный и коммуникативный потенциал обучающихся.

Список литературы

Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.

Будлова Т.Ю., Левашкина З.Н., Митчелл П.Дж. Метод STORYLINE в обучении студентов-лингвистов иностранному языку // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 153–154.

Будлова Т.Ю., Левашкина З.Н., Митчелл П.Д. Метод Storyline в обучении студентов-лингвистов иностранному языку // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 151–161.

Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. 80 с.

Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М. : Юрайт, 2024. 432 с. (Антология мысли). URL: <https://urait.ru/bcode/538626>

Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. 488 с.

Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. Т. 2: Проблемы общей психологии. 504 с.

Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М. : Логос, 2003. С. 193.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 219 с.

Исследовательский подход в образовании: от теории к практике : науч.-метод. сборник : в 2 т. / под общ. ред. А.С. Обухова. Т. 1: Теория и методика. М. : Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2009. 448 с.

Леонтьев А.Н., Леонтьев А.А., Зимняя И.А. и др. Основы теории речевой деятельности / отв. ред. А.А. Леонтьев и др. М. : Наука, 1974. 367 с.

Обдалова О.А. Иноязычная межкультурная компетенция как сложный целевой объект обучения иноязычной межкультурной коммуникации // Языковая политика и лингвистическая безопасность : материалы Первого международного образовательного форума, Нижний Новгород, 26–27 сентября 2017 года / отв. за выпуск М.А. Викулина. Нижний Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2018. С. 115–123.

Обдалова О.А., Минакова Л.Ю., Соболева А.В. Исследование роли контекста в интерпретации социокультурно маркированного дискурса на основе дискурсивно-когнитивного подхода // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 413. С. 38–45. doi: 10.17223/15617793/413/6

Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивный подход как методологическая основа формирования межкультурной компетенции в современном иноязычном образовании // Новые подходы в лингвистике и педагогическом образовании. Нижний Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 103–128.

Обдалова О.А. Образовательная среда как ресурс качественной подготовки студента к межкультурной коммуникации // Язык и культура : сборник статей XXIV Международной научной конференции, посвященной 135-летию Томского государственного университета / отв. ред. С.К. Гураль. Томск, 2014. С. 217–223.

Обдалова О.А. Роль тематически-обусловленной лексики в обучении студентов бакалавриата естественнонаучных направлений профессионально-ориентированному дискурсу // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб. : Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2018. С. 321–349.

Обдалова О.А., Левашкина З.Н. Нарративно-коммуникативная технология обучения иностранному языку: определение сущности и особенностей // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 458. С. 223–232. doi: 10.17223/15617793/458/27

Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1988. 223 с

Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы / пер. с англ. К. : Ника Центр, 1997. 560 с. (Серия: Познание. Вып. 1).

Руденский Е.В. Социальная психология. Москва : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. 224 с. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/1846075>

Эльконин Д.Б. Психология игры. М. : Педагогика, 1978. 304 с. (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР)

Kecskes I., Obdalova O., Minakova L., Soboleva A. A study of the perception of situation-bound utterances as culture-specific pragmatic units by Russian learners of English // System. 2018. Vol. 76. P. 219–232. doi: 10.1016/j.system.2018.06.002

Alquist Sh. Storyline – Developing Communicative Competence in English. Studentlitteratur AB, Lund 2013.

Amabile T.M. How To Kill Creativity // Harvard Business Review. September-October 1998. P. 77–87.

Bell S. Storyline, Feelings and Respect. In The First International Storyline Conference. Aalborg : Danmarks Laererhøjskole, 2000. P. 5–12.

Bell S. Introduction // Beyond Storyline. Netherlands : SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, 2006.

Bell S. Continuing Professional Development in Storyline // Storyline Past, Present and Future. Chapter 2. Glasgow : Enterprising Careers, 2007. P. 27–32.

Bell S., Harkness S. Storyline- Promoting Language Across the Curriculum. Hertfordshire : United Kingdom Literacy Association (UKLA), 2006.

Budlova T.Yu. The Storyline approach in teaching Business English to linguistic students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. P. 420–424.

Creswell J. Creating worlds, constructing meaning: the Scottish Storyline method. Heinemann, 1997.

Falkenberg C. Learning Theory: Substantiating the Storyline Approach to Teaching // Storyline Past, Present and Future. Section 2. Glasgow : Enterprising Careers, 2007. P. 43–53.

Glaserfeld E. Introduction: Aspects of Constructivism // Constructivism, Theory, Perspectives and Practice. 2nd ed. L. : Teachers College Press, 2005. P. 3–7.

Harkness S. Storyline – An Approach to Effective Teaching and Learning. Storyline: past, present and future / eds. by S. Bell, S. Harkness, G. White. Enterprising Careers, 2007. P. 19–26.

Harkness S. Prologue: The Storyline Method, How it all began // Creating Worlds, Constructing Meaning. Portsmouth : Heinemann, 1997.

Harkness S. Continuing Professional Development in Storyline // Storyline Past, Present and Future. Section 1. Glasgow : Enterprising Careers, 2007. P. 19–26.

Heathcote D., Bolton G. Drama for Learning. Portsmouth : Heinemann, 1995.

Letschert J. Features of Storyline // Beyond Storyline. Netherlands : SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, 2006.

Piaget J. Psychology and Epistemology. Harmondsworth : Penguin, 1972.

Storyline Scotland. 2008. December 27. URL: <http://www.storyline-scotland.com/whatisstoryline.html>

Twomey Fosnot C., Perry R.S. Constructivism: A Psychological Theory of Learning // Constructivism, Theory, Perspectives and Practice. 2nd ed. Chapter 2. L.: Teachers College Press, 2005. P. 8–38.

Сведения об авторах

Абакумова Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент факультета психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: niv_tomsk@mail.ru; ORCID ID: 0000-0003-3221-0400, Researcher ID: ABF-4712-2020.

Аитов Валерий Факильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германского языкознания и методики обучения иностранным языкам, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. E-mail: valerie.aitov@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-3739-4950; Author ID: 255754.

Аитова Вера Михайловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. E-mail: ms.vera.aitova@mail.ru

Бажутина Марина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Тольяттинский государственный университет. E-mail: kurs-veka21@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0001-8471-995X; Scopus Author ID: 57216298916; Researcher ID: G-4929-2018.

Будлова Тамара Юрьевна – старший преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: sfbudlov@gmail.com

Горянова Любовь Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: goryanovaln@mail.ru; ORCID ID: 0009-0000-4867-1741; Researcher ID: LEH-7959-2024.

Гришаева Елена Борисовна – доктор филологических наук, доцент, Руководитель научно-учебной лаборатории поведенческой экономики и развития коммуникаций, профессор, Сибирский федеральный университет. E-mail: egrishaeva@sfu-kras.ru; ORCID ID: 0000-0001-9495-9631; Scopus Author ID: 57204806631; WOS Researcher ID: S-3770-2017; SPIN-code: 3420-6282; РИНЦ Author ID: 304122.

Ерыкина Мария Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: mariakuzmen@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0001-5732-0177; Researcher ID: V-8318-2017.

Карначук Наталья Викторовна – кандидат исторических наук, доцент, кафедра методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: karnach2005@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0002-9016-2905.

Комарова Юлия Александровна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: ykomarova@herzen.spb.ru; ORCID ID: 0000-0003-2986-4446; Researcher ID: C-3774-2016.

Краснощекова Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, Южный федеральный университет. E-mail: gakrasnoschokova@sfedu.ru

Мацалак Татьяна Владимировна – аспирант, преподаватель кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: mtv3000@yandex.ru; ORCID ID: 0009-0002-2429-0359; Author ID: 1203337; SPIN-код: 7291-3549.

Медведева Лариса Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент, и. о. зав. кафедрой методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: lg.medvedeva@mail.ru

Нагель Ольга Васильевна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-6210-1526; WOS Researcher ID: N-9028-2014; Scopus Author ID: 56642587700; SPIN-код: 9328-0166; РИНЦ Author ID: 391697.

Надеждина Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: nadezhdina_elena_tsu@mail.ru

Обдалова Ольга Андреевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: o.obdalova@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-5295-117X; Researcher ID: V-4929-2018; SPIN-code: 3790-8673; Author ID: 645585; Scopus Author ID: 57189260555.

Пилипец Юлиана Андреевна – преподаватель кафедры английской филологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: juliana.korochistova@mail.ru

Пьянзина Олеся Валерьевна – старший преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований в образовании, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: fox_lesjonok@mail.ru

Савицкая Ирина Семеновна – старший преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: sais.08@mail.ru; ORCID ID: 0000-0001-8287-2985; Researcher ID: O-1410-2014.

Соболева Александра Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: alex.art.tom@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-0464-9750; Researcher ID: V-4929-2018.

Харкнесс Сэлли – основатель и тренер образовательной методики Сторилайн (Глазгоу, Шотландия). E-mail: sallieharkness@btinternet.com

Цепилова Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: avt85@mail.tsu.ru; ORCID ID: 0000-0003-2568-1474; Scopus Author ID: 57191515977; Researcher ID: JWP-4577-2024.

Штерн Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: ovstern@tspu.ru; ORCID ID: 0000-0001-5907-6155; Scopus Author ID: 57216950892.

Научное издание

Наталья Николаевна Абакумова, Валерий Факильевич Аитов,
Вера Михайловна Аитова, Марина Михайловна Бажутина,
Тамара Юрьевна Будлова, Любовь Николаевна Горянова,
Елена Борисовна Гришаева, Мария Андреевна Ерыкина,
Наталья Викторовна Карначук, Юлия Александровна Комарова,
Галина Алексеевна Краснощекова, Татьяна Владимировна Мацалак,
Лариса Георгиевна Медведева, Ольга Васильевна Нагель,
Елена Юрьевна Надеждина, Ольга Андреевна Обдалова,
Юлиана Андреевна Пилипец, Олеся Валерьевна Пьянзина,
Ирина Семеновна Савицкая, Александра Владимировна Соболева,
Сэлли Харкнесс, Анна Владимировна Цепилова, Ольга Владимировна Штерн

МЕТАВСЕЛЕННАЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: приближая будущее

Редактор К.Г. Шилько
Компьютерная верстка А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано к печати 18.04.2025 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.
Печ. л. 26. Усл. печ. л. 24,2.
Тираж 500 экз. Заказ № 6351

Отпечатано на оборудовании
Издательства Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-907890-69-5



9 785907 890695 >