Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство просвещения Российской Федерации

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Научная группа «Полилингвизм в эпоху постграмотности»

ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ

Коллективная монография

Екатеринбург 2021

УДК 37.016:811.1
ББК Ш12/18-9
П50

Издание осуществлено при поддержке Гранта РФФИ 17-29-09136/20
«Полилингвизм в эпоху постграмотности:
философско-культурологическое обоснование
и методико-педагогическая разработка модели полилингвального образования»

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 42 от 06.07.2021)

Авторский коллектив:
Гудова М. Ю. – глава 1, введение, заключение; Гудов В. А. – введение, 1.5; Гузикова М. О. – глава 2, введение; Мурзина И. Я. – 5.13; Рассказова Т. П. – глава 3; Рубцова Е. В. – 5.15; Симбирцева Н. А. – глава 4; Фортеса Ф. Ф. – 5.15; Шихова О. Н. – 4.12; Язовская О. В. – 5.2

Научный редактор: Гудова М. Ю., доктор культурологии, профессор кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры УрФУ

Научные рецензенты:
Ахьямова И. А., доктор педагогических наук, доцент, ректор ЕАСИ
Сыманюк Э. Э., доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии Образования, директор Уральского гуманитарного института УрФУ

П50 Полилингвальное образование в эпоху постграмотности : коллективная монография / М. Ю. Гудова, В. А. Гудов, М. О. Гузикова [и др.] ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2021. – 230 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-1832-7

Коллективная монография представляет научные результаты исследований, осуществленных коллективом авторов в 2018–2021 годах. Подробно разрабатывается понятие постграмотности как множественной грамотности для жизни человека в обществе модерности и обществе будущего; уточняется понятие полилингвальности как совокупности новых навыков в коммуникационном репертуаре современного человека, таких как возможность использовать в процессе обучения и преподавания различные вербальные языки, способы создания и интерпретации текстов усложненной креолизованной, мультимодальной природы. Выявляются действующие модели полилингвального образования в современных университетах, особое внимание уделяется модели полилингвального образования, разрабатываемой и внедряемой в УрФУ и УрГПУ на основе идей новой педагогики и постграмотности. Коллективная монография будет интересна ученым и педагогам, исследующим и развивающим современное образование, особенно в области культуры, межкультурных коммуникаций и языков, активно осваивающим инструменты новой цифровой дидактики в социальных сетях и новых медиа.

УДК 37.016:811.1
ББК Ш12/18-9

© Гудова М. Ю., Гудов В. А., Гузикова М. О., Мурзина И. Я., Рассказова Т. П., Рубцова Е. В., Симбирцева Н. А., Фортеса Ф. Ф., Шихова О. Н., Язовская О. В., 2021
© ФГАОУ ВО «УрФУ», 2021
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2021

ISBN 978-5-7186-1832-7

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие. Актуальность создания модели полилингвального образования в российских университетах…… 5
Глава 1. Эпоха постграмотности как вызов педагогическому сообществу в формировании модели полилингвального образования……. 14
1.1. Эпоха постграмотности – это время множественной грамотности…….. 14
1.2. Постграмотность – это владение множеством вербальных языков общения……. 26
1.3. Постграмотность – это умение читать и создавать, понимать мультимодальные «тексты новой природы»…….. 32
1.4. Постграмотность как умение интерпретировать знаки, символы и культурные коды в мире поликультурности и суперразнообразия…….. 45
1.5. Постграмотность – это критическое понимание медийно-информационной грамотности……. 51
Глава 2. Мировые университеты в глобальной образовательной среде…….. 58
2.1. Модели языковых сообществ мировых университетов.. 58
2.2. Анализ адаптации российских университетов-участников программы 5-100 к условиям суперразнообразия…….. 88
2.3. Кейс «Коммуникативная адаптация китайских студентов Уральского федерального университета»…….. 93
Глава 3. Полилингвальные образовательные сообщества в университетской и электронной среде 99
3.1. Механизмы создания и поддержки полилингвального сообщества в университетской образовательной среде…… 99
3.2. Цифровые инструменты формирования сообщества и приверженности в открытой среде онлайн-обучения (на примере блогов)……. 114
Глава 4. Открытое образование и педагогическая толерантность в поликультурной среде……. 139
4.1. Педагогическая толерантность в поликультурной образовательной среде……. 139
4.2. Парадоксальность коммуникативной адаптации китайских студентов: опыт УрГПУ…… 145

Глава 5. Экспертный взгляд на процессы образовательного полилингвизма и поликультурности в эпоху постграмотности…….. 158
5.1. «Цифровой поворот» в образовании: трудности входа.. 158
5.2. Полилингвальное образование и практики культурной дипломатии (язык как инструмент политики мягкой силы на примере России и Японии)…….. 169
5.3. Miseducating about the Other in Foreign Language Teaching Textbooks…….. 179
Заключение…… 203
Библиографический список…… 206

ПРЕДИСЛОВИЕ. Актуальность создания модели полилингвального образования в российских университетах

В современной России перед университетами стоит непростая задача – быть лидерами образования в системе глобального рынка образовательных услуг и осуществлять процессы интернационализации в сложной геополитической реальности. Одним из важнейших слагаемых решения этой двуединой задачи является модель полилингвального образования, которую могли бы реализовать российские университеты в глобальном мире цифровой экономики и новой грамотности.

Если мы обратимся к истории развития полилингвальной грамотности в российском университетском образовании, то увидим, что она прошла несколько этапов развития. Понимание истоков культуры владения иностранными языками в России нужно вести от момента создания первого вуза России – Московского государственного университета.

Из документов, написанных самим Ломоносовым, мы можем сделать выводы, что в самом начале и вплоть до середины XVIII века преподавание в вузах (МГУ и Академии) велось на латыни – владение иностранными языками было заложено в университете изначально. Сам Ломоносов владел не только латынью, но и немецким языком, о чем свидетельствуют письма и записки, написанные его рукой на немецком языке [Ломоносов 2013: 25].

По мнению историка российской культуры XIX века П. Н. Милюкова, в доразночинный период университет гарантировал своему студенту полилингвальную среду из приглашенных зарубежных профессоров, библиотечных собраний передовых научных трудов на разных языках, коллекций научных журналов, издающихся зарубежными академиями наук, и наконец, обширными курсами по всемирной истории и истории языков и литератур, при этом в основе образования лежало знание классических древних языков – греческого и латыни. Разночинный период в истории университетов, когда на естественнонаучные и на математические факультеты было позволено поступать «выходцам из разных чинов», предполагал знаниевый ценз на право поступить в университет. Без владения древними языками и окончания гимназии было позволено поступать только в институты и училища. Древние языки и классическая гимназия были социальным инструментом регулирования потока претендентов, отсеивавшим тех, кто не владел базовым набором инструментов для классических научных исследований.

Преподаватели университетов владели несколькими языки, например, профессор-физик Н. А. Умов (1846–1915), печатал статьи на немецком и французском языках [Умов]. Это говорит о том, что в университетах царской России образовательная среда была интернациональной в полном смысле этого слова: шел процесс преподавания и обучения на иностранных языках. Знание европейских языков, таких как французский, немецкий, английский, сохранялось в качестве общепринятой нормы в среде разночинной интеллигенции и передавалось доступными способами домашнего, семейного обучения вплоть до революции 1917 г.

После революции в течение нескольких десятилетий российская наука продолжала использовать тот потенциал, который был заложен в дореволюционную эпоху. Декретом Совета народных комиссаров от 21 марта 1921 года «Исторические и филологические отделения факультетов Общественных Наук при Российских университетах с 1-го мая 1921 г. упраздняются» [Декрет 1921]. Одновременно происходила чистка вузов от профессорско-преподавательского состава, нелояльного советской власти [Декрет 1921]. Согласно Декрету от 4 марта 1921 года «Об установлении общего научного минимума, обязательного для преподавания во всех высших школах Р.С.Ф.С.Р.» иностранные языки не входят в число обязательных дисциплин, преподаваемых в университетах на тот период [Декрет 1921]. Однако общение с зарубежной наукой не было запрещено, в Декрете от 16 января 1923 года «О предоставлении высшим учебным заведениям и научным учреждениям права обмена научными изданиями с высшими учебными заведениями и научными учреждениями других стран» говорится о том, что вузам разрешено получать научную литературу из-за рубежа, однако все это происходит под строгим контролем Народного Комиссариата Просвещения [Декрет 1923]. Таким образом, свобода в межвузовском международном научном общении была в 20-е годы XX века ограничена, преподавание иностранных языков не входило в список обязательных дисциплин. Существенные изменения произошли в 30-х годах XX века.

Знаковым документом является Постановление от 23 июня 1936 года «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой» [Постановление 1936]. В Разделе I говорится о вступительных испытаниях при поступлении в вузы, и одним их обязательных предметов является «[…] с 1937 г. по одному из иностранных языков (английский, немецкий, французский)». Роль иностранных языков снова выходит на один из передних планов вузовского образования в Советской России. В этом же документе,

в разделе III, п. 7в, говорится следующее «7. Получившие диплом I степени пользуются преимущественным правом: […]

в) на включение в число кандидатов для посылки в научные командировки как внутри Союза ССР, так и за границу». Отсюда можно предположить, что зарубежные стажировки имели место в 30-х годах XX века. Однако в документе не говорится о тех странах, куда могут поехать выпускники вузов.

Итак, в период после революции и до Второй мировой войны вузы пережили огромные изменения. В вузах продолжали преподаваться иностранные языки (английский, немецкий, французский), существовали научные стажировки за рубеж для выпускников с дипломами I степени (диплом первой степени выдается студентам, окончившим высшее учебное заведение с отметками «отлично» не менее чем по 3/4 всех предметов) [Постановление 1936].

После Второй мировой войны Советский Союз оказался в замкнутом пространстве, в котором не было места научному международному общению, и необходимость в активном использовании иностранного языка отпала. В этот период изменилась роль русского языка, в противопоставление иностранным языкам, в связи с переходом многих европейских стран, а затем и ряда стран Азии и Африки на советский путь развития. Изучение русского языка стало своеобразным символом следования советскому пути, его изучение являлось необходимым условием общественного и служебного роста личности.

Усиление экономических и культурных связей СССР с другими странами в 60–70-х годах XX века, интересы политики и идеологии изменили и отношение к иностранным языкам в нашей стране. В течение этого периода Советский Союз сконцентрировался на привлечении студентов из развивающихся стран, которые попадали в сферу влияния СССР, в результате тысячи студентов приезжали учиться со всего мира, как из Западной Европы, так и из стран Африки, Азии и даже Кубы.

Для иностранных студентов советских вузов были организованы подготовительные факультеты, на которых студенты из других стран изучали русский как иностранный, прежде чем перейти к обучению на основных курсах вузов. Для иностранных студентов в 1960 г. был открыт университет Дружбы Народов им. Патриса Лумумбы, целью которого было обучение как зарубежных, так и советских студентов, например, в первом наборе были представители 47 стран.

На другом полюсе двуполярного мира были США, которые проводили свою геополитику и также вели активную борьбу за привлечение иностранных студентов, но там уже обучение велось

на английском языке. Можно сказать, что в период с 50-х до середины 80-х годов в мире было два политических «мировых» языка: английский и русский, нельзя, конечно же, сбрасывать со счетов китайский, арабский и испанский, на которых говорила огромная часть населения земного шара, но их политическое влияние было намного меньше.

Для Советского Союза академические связи с Западом не были приоритетными, хотя были локальные научные контакты через Академию наук, но эти контакты были под контролем советского режима, более активно поддерживались связи с Восточной Европой [Altbach 2015]. Престиж владения иностранным (европейским) языком в советские годы сильно упал, русский язык был языком науки, культуры, экономики в странах социалистического лагеря. Это было надежным основанием для формирования общего научного пространства с учеными стран Восточной и Центральной Европы, социалистического лагеря. У большинства советских ученых не было мотивации и необходимости активно изучать иностранный язык. Это отмечается и в работах казахстанских исследователей «[…] мы имеем дело с так называемым наследием советской системы, когда высшее образование не означало знание иностранного языка» (перевод наш) [Maudarbekova & Kashkinbayeva 2014].

Однако середина 80-х годов в России ознаменовала новую политическую эру. Советский Союз выступал спонсором для иностранных студентов и не видел перспективы в зарабатывании денег на высшем образовании, в то время как европейские страны и Америка делали ставку на коммерческую сторону вопроса. Для российского образования, вплоть до 1990-х гг., интернационализация была известна и не нуждалась в обсуждении и внедрении. Все формальное общение в российских вузах было на русском языке. Реалии геополитической структуры мира после распада СССР сняли идеологические наслоения: русский язык стал восприниматься как один из распространенных языков.

Несмотря на то, что в постсоветской России со школьной скамьи учащиеся изучали иностранные европейские языки, фактический уровень владения иностранными языками оставался крайне низким и не позволял говорить о «свободном владении» [Frumina & West 2012; Slesarenko 2012]. В постсоветской России экзамен по иностранному языку исчез из перечня обязательных вступительных предметов в университеты. Спустя 30 лет после такой реформы знание иностранных языков студентами и преподавателями, сотрудниками российских вузов оставляет желать лучшего. По самым оптимистичным данным, лишь треть населе-

ния России владеет иностранным языком хотя бы в какой-то мере, в то время как для Европы, например, этот показатель составляет уже около двух третей. Об уровне владения английским языком как языком международного общения говорит Индекс уровня владения английским языком 2020, в котором Россия занимает 41 строчку из 100. При этом и в России языковые навыки дают отдачу тем, кто ими владеет, то есть их действительно можно считать языковым капиталом. Как показывает недавно опубликованное исследование Высшей школы экономики, владение языками влияет на рост заработной платы, хотя и не для всех категорий рабочих мест.

Очевидно, что в современных условиях необходимо развивать поли- и трансязычную грамотность, и это касается далеко не только владения иностранными языками, но коммуникативного репертуара в целом.

Необходимость создания модели полиязычного образования в современном университете вызвана не только сложившимися внутрироссийскими обстоятельствами, но и тремя важнейшими социокультурными факторами, определяющими развитие современного университета: 1) процессами формирования информационного общества и информационной экономики как новой экономической платформы, с которой связаны перспективы развития культуры и социума; 2) обращением университетского образования к большим базам данных не только в качестве аккумулирующих знания ресурсов и источников нового знания, но и как инструментарию современного научно-исследовательского и образовательного процесса; 3) осуществлению образовательных процессов в условиях глобализации и интернационализации всех сфер жизни университетов и социокультуры в целом.

С другой стороны, необходимость разработки модели полилингвального образования вызвана сложным комплексом внутриуниверситетских научных, научно-организационных и научно-методических проблем. В научном плане наиболее остро стояла проблема кризиса классических университетов, классического образования и классической, книжной грамотности в результате последствий информационно-технологической революции, когда стала постепенно формироваться новая технологическая парадигма экономики и общества, а система образования стала заметно отставать в этих процессах. Возникла необходимость в научном самообосновании и самомотивации в условиях конкуренции с формирующимися платформами открытого электронного и непрерывного образования, что стали активно возникать в качестве неформальных альтернатив в Интернете и социальных сетях.

В научно-организационном плане проблема состояла в том, что, вступив на путь интернационализации университетского образования и сделав учебу и работу в российских университетах открытой для мирового сообщества, дав шанс свободного конкурсного входа в российские университеты как зарубежным студентам, так и ученым и преподавателям, административному и вспомогательному персоналу, не были теоретически простроены важнейшие логистические пути: как будут сотрудники и студенты университета, представляющие разные типы культур, Востока и Запада, северных и южных стран, англоязычных, русскоязычных, романоязычных и других культур, сосуществовать и продуктивно взаимодействовать в едином университетском пространстве, не были алгоритмизированы ни процедуры входа в этот поликультурный и полилингвальный университетский мир, ни процедуры выхода, не были осмыслены механизмы адаптации и формирования лояльности и приверженности университету в иной стране и культурной среде. Основной упор был сделан на обеспечении возможностей языкового вербального общения, и как следствие, учеными-практиками и организаторами уже была проделана большая работа по созданию курсов, кафедр и центров, обучающих русскому языку как иностранному, принимающих соответствующие квалификационные экзамены и обучающих иностранным языкам как языкам профессионального научного общения (Кембриджский центр, Институт Гете, Институт Конфуция, Центр изучения французского языка и так далее). Однако проблемы поликультурного взаимодействия и сотрудничества в едином научно-образовательном коммуникационном пространстве университета представителей и сторонников разных религий и искусств, носителей разных гендерных и моральных норм не были осмыслены в полной мере.

В научно-методическом плане проблемы состояли в том, что на протяжении многих десятилетий многоязычие в образовании для российской и русской науки представало и исследовалось как внутренний российский феномен, существующий в межнациональном и межэтническом педагогическом общении внутри государства Российского на разных этапах его развития. Поиск теоретической рамки для перехода от анализа внутрироссийского образовательного многоязычия к сочетанию первого подхода с анализом проблемы научно-образовательного полиязычия в контексте глобального мира необходимо было осуществить, имея более общую теоретическую рамку, и ее роль сыграли не лингвистические, а философские концепции.

В качестве теоретической рамки проекта нами использованы идеи *критической философии образования,* которая пытается найти выход из ситуации кризиса университетов, спровоцированной преобладанием экономического, менеджеритарного подхода к управлению современными университетами, и предложить определение перспектив развития университетов как институций, где и российские, и приехавшие из-за рубежа студенты и преподаватели, сотрудники находятся в процессах коммуникационно-образовательного взаимодействия одновременно в физически реальной и виртуальной среде, где само внутри- и внеуниверситетское взаимодействие рассматривается как взаимный доброжелательный, заинтересованный, мотивирующий и вдохновляющий процесс. В качестве возможных путей выхода из кризиса университетов критическая философия образования предлагает и разрабатывает идеи новой грамотности (post-literacy), коллаборации (collaboration) и вдохновения (inspiration). В разное время эти идеи развивались такими учеными, как М. Ниссбаум (США), П. Фрейре (Бразилия), К. Вадивелу (США–Индия), А. Пенникук (Австралия), Г. Кресс (Великобритания), М. Калантцис (США), В. Коуп (США) и другими.

Мы также видели своей задачей осуществление синтеза идей критической философии образования с *идеями диалога, полифонии и полиглоссии* М. М. Бахтина и его последователей в отечественной философии. Эти идеи хорошо известны благодаря переводам Юлии Кристевой на Западе и плодотворно помогают разработке новой модели полилингвального образования, учитывающей принципы новой грамотности в коллаборации с учеными из зарубежных стран. Сочетание этих идей позволяет поставить практическую задачу формирования атмосферы университетской экосистемы, дружественной, привлекательной и вдохновляющей на совместное творчество членов университетского сообщества и жителей города и региона, составляющих социокультурную среду университета. Применив диалогический дискурс к анализу современного состояния разноуровневых коммуникативных процессов в университете эпохи постграмотности, мы выявили, что диалог культур в современном университетском пространстве претерпел существенные изменения, мы объясняем эти сложные процессы внедрением в жизнь университетов электронных автоматизированных систем документооборота, закупок, организации учебной деятельности, а также курсов онлайн-образования, мультимедийного и интерактивного сопровождения традиционных аудиторных занятий, курсов открытого образования, а также системы организации и освещения научных событий и научной деятельности ученых. Диалогический подход с

анализом акторов и факторов внутриуниверситетской коммуникации позволил отметить, что большую часть коммуникации в университетском пространстве ученые сегодня осуществляют при посредничестве «агентов рационального действия» – электронных автоматизированных систем, и все большую роль в этом взаимодействии играют электронные интерфейсы / сайты университета и его структур в открытой международной среде. Живое человеческое общение вытесняется коммуникацией человека и гаджета. Поэтому постоянная работа с различными «агентами рационального действия», их интерфейсами и регулярное обновление сайтов университета на основных языках международного общения являются сегодня повседневностью университета, которую необходимо совершенствовать для нахождения все более человекоразмерных программ интерактивной работы различных интеллектуальных систем. Проблема поликультурности была конкретизирована как проблема взаимодействия культуры университетского человека и культуры университетских интеллектуальных машин. Наша модель полилингвального университетского образования включает в себя понимание нового университета как пространства универсальных, гибридных человеческих, человеко-машинных и машинных коммуникаций.

К философии диалога, критической грамотности мы также добавили *идеи дискурсивной семиотики*. С точки зрения этих трех научных оснований для того, чтобы построить новую модель полилингвального образования, как ни странно, мы должны осознать важность преодоления лингвистического понимания языка и грамотности в современной культуре и перехода к эстетическому и семиотическому пониманию этих явлений. Наш главный тезис состоит в том, что если до середины XX в. культурному и образованному человеку достаточно было быть грамотным в отношении вербальных языков и сформировавшееся тогда представление о полилингвизме включало в себя знание нескольких вербальных языков, то со времени распространения компьютеров и компьютерных технологий представление о полилингвизме изменилось и произошло семиотическое и эстетическое разделение языков и их функций. Семиотическое представление о языке как о знаковой системе предполагает сегодня наличие множества языков (знаковых систем) в культуре помимо вербальных, различные ученые-семиотики насчитывают таких систем от 4 до 13, функционирующих в различных сферах культуры. Эстетическое разделение языков привело к возрастанию роли мультимодальности, когда различные языки искусств становятся самостоятельными способами передачи и получения информации о человеке и мире, сочетаясь в

одном тексте. Множество мультимодальных языков и текстов в современном социокультурном, и в первую очередь в образовательном, пространстве современных университетов дает возможность сделать коммуникационно-образовательный процесс максимально индивидуализированным и дружественным.

Кроме того, когда мы говорим о том, что полилингвальное образование сегодня существует в сложной экосистеме университета, мы вслед за М. Калантцис, Б. Коупом и их учениками считаем, что университет не является замкнутым пространством, это открытое социокультурное пространство, где качество и содержание поликультурности и полилингвистичности определяется окружающей средой и социокультурными адаптивно-адаптационными моделями, которые сформированы в этой среде. Ближайшей социокультурной средой университета являются город и регион, поэтому уровень полилингвальности и поликультурности университета достаточно сильно определяется открытостью / закрытостью к мировым процессам города и региона. Запрос от города и региона на межкультурное дружелюбие, гостеприимство и многоязычие усиливается в преддверии мегасобытий и ослабляется между ними. Университет, активно и последовательно стремясь к интернационализации и развитию международных связей, поддерживает полилингвальную и поликультурную среду города и региона, развивая обучение языкам и межкультурным коммуникациям на постоянно действующей основе. Между тем у города как у социокультурного сообщества и пространства есть своя логика развития полилингвальности и поликультурности и ее следует изучать и анализировать специально, поскольку университет и город – это две взаимовлияющие системы.

В данной книге мы попытались представить и логику построения нашей модели полилигвального образования в современном университете, реализованную в практиках научно-образовательных коммуникаций в УрФУ и УрГПУ, и показать, какие проблемы и перспективы развития существуют и у теоретической модели, и в практиках ее воплощения и развития. Этими задачами определяется построение книги. Если наша гипотеза состоит в том, что искомая модель должна выстраиваться на трех взаимосвязанных уровнях: лингвокультурное пространство университета, лингвокультурное сообщество университета, ментальные структуры университетской культуры, то выявлению структурно-функциональных и содержательных особенностей каждого из этих уровней в книге посвящена отдельная глава.

ГЛАВА 1. Эпоха постграмотности как вызов педагогическому сообществу в формировании теории полилингвального образования

1.1. Эпоха постграмотности – это время множественной грамотности

При разработке методологии построения модели полилингвального образования мы исходили из того, что живем в особую социокультурную эпоху, которую с легкой руки М. Маклюэна мы назвали эпохой постграмотности.

Понятие post-literacy (постграмотность) было впервые употреблено М. Маклюэном в его книге «Галактика Гуттенберга» (Торонто, Канада, 1962). Обсуждая изменения в технологиях передачи информации и особенности социальной организации обществ, М. Маклюэн вводит в центр своих рассуждений понятие «грамотность». Введение этого понятия позволяет М. Маклюэну специфицировать уходящую эпоху Гуттенберга и наступающую эпоху электронных медиа. В эпоху Гуттенберга грамотность как культурный феномен складывалась из способности к письму и чтению, а также качества владения этими навыками.

Ситуацию середины XX века М. Маклюэн оценивал как жизнь «в „расчлененном“ мире конкурирующих культур: старой и новой» [McLuhan 1962: 29]. «Старая» культура была книжной, и грамотность характеризовалась умением читать, писать и понимать книги и другие носители словесной информации и текстов, а под «новой» понималась грамотность в отношении аналоговых медиа, то есть телевидения и радио. При научении извлекать полезную информацию из этих медиа, грамотность человека расширялась за счет умения концентрировать свое внимание на устном тексте радиопередачи или движущемся экранном тексте телевизионной картинки, сопровождающейся устным текстом и иногда письменным текстом – заголовками, титрами, субтитрами и прочим. Соответственно процесс восприятия информации с экрана требовал уже сочетания нескольких форм грамотности, и людям, выросшим в эпоху книжной грамотности, не всегда просмотр телевизора легко давался. Доминирование телевидения среди других средств передачи-получения информации сложилось только к концу XX – началу XXI веков.

Ситуацию одновременного существования дописьменной грамотности в отношении устных и других дописьменных медиа,

книжной письменной грамотности и грамотности в отношении современных ему постписьменных медиа – радио и телевидения – М. Маклюэн в англоязычном варианте книги «The Guttenberg Galaxy. The Making of Typographic Man» назвал post-literacy, что переводится с английского языка словарями как постграмотность.

Термин post-literacy М. Маклюэн употреблял в нескольких тематических полях: 1) как характеристику определенной культурной эпохи, в которой к вербально-алфавитным средствам передачи информации в речи и на письме добавляются электронные средства передачи информации – телевидение и радио; 2) как характеристику определенной культурной эпохи, в которой сочетаются дописьменные (устные, рисуночные, жестово-двигательные), письменные (таблица, свиток, кодекс, книга) и постписьменные (теле, радио) средства передачи информации; 3) как характеристику культурной эпохи, когда, помимо алфавитной грамотности, реактуализируются дополнительные формы грамотности, в частности визуальная грамотность. Нужно также отметить, что в многочисленных комментариях к знаменитой книге М. Маклюэна и в развитии его идей возникают также такие значения post-literacy, как посткнижность и постлитературность.

Современные нам информационно-компьютерные технологии также являются продолжением развития постписьменных медиа, поэтому мы считаем возможным использовать известный термин М. Маклюэна в качестве ключевого специфицирующего определения для современной культурной эпохи при построении своей философско-культурологической концепции грамотности-чтения-образования.

Какое содержание современности очень точно описывается этим концептом, и почему мы продолжаем исследовать его не только основное, но и дополнительные и периферийные концептуальные значения?

Такое поименование достаточно сильно выделяется из всех существующих определений современности, поскольку делает акцент на человеческом качестве, претерпевающем наиболее серьезные трансформации, среди всех прочих человеческих качеств. Это качество – быть грамотным, культурным человеком; быть грамотным, креативным и ответственным специалистом и грамотным, свободным гражданином. Его содержание прояснилось для адептов и агентов классической грамотности и книжности к концу XX века. Всплеск литературных достижений и другого логоцентричного творчества в конце XX века стал яркой репрезентацией сочетания книжности, гражданственности и цивилизованности, и

это проявилось и у А. Д. Сахарова, и у Д. С. Лихачева, и у А. Соженицына и Б. Ахмадуллиной, и у Б. Окуджавы и В. Высоцкого, и у О. Ефремова и Ю. Любимова, Э. Климова и А. Сокурова. В начале XXI века ситуация вновь проблематизировалась. Почему произошла такая проблематизация и в понимании времени, когда мы живем, и человеческих качеств, которые определяют наше существование в социуме и нашу социокультурную реальность?

С нашей точки зрения, и здесь мы солидарны с К. Шваббом [Schwab 2017] и с Л. Заксом [Закс 2018], это произошло под влиянием культурно-цивилизационной компьютерно-информационной технологической революции последней четверти XX века, определившей становление нового экономического уклада, и цифровой экономики, и нового облика социокультуры, ставшей медийной и медиатизированной, цифровой и информационной, и грядущего нового образования, новой педагогики и новой грамотности.

Как было показано ранее [Гудова 2015], «концепт эпохи постграмотности маркирует культурно-исторический отрезок времени, границей которого стал *системный сдвиг социокультурных качеств грамотности и,* как следствие*, качеств действующих субъектов культуры*. *Эпоха постграмотности – это культурная эпоха*, которую отличает сочетание следующих черт: 1) одновременное сосуществование в одном социокультурном сообществе различных толкований грамотности (лингвистическая грамотность, критическая грамотность, мультимедийная грамотность, информационная грамотность); 2) многообразие сфер реализации грамотности: а) языковые сферы: лингвистическая, визуальная, телевизионная, медийная и другие, б) научные сферы: гуманитарная грамотность, математическая грамотность, химическая грамотность, фармакологическая грамотность, санитарно-гигиеническая грамотность; в) социальные сферы: информационная, экологическая, политическая, экономическая, юридическая, гражданская и т. п.; 3) разнообразие материалов для освоения грамотности: книга, фильм, танец, архитектурный ансамбль, статистическая таблица, электронное табло, диаграмма, формула, схема, смс-сообщение, пост, блог, мем и прочее; 4) наличие коммуникационных разрывов между людьми, владеющими ограниченным набором форм грамотности, что затрудняет межкультурный и межпоколенческий культурный диалог».

Исходя из этого общего понимания концепта «эпоха постграмотности», мы можем сказать, что живем в то время, когда социокультурные, цивилизационные условия нашей жизни определяют необходимость владеть многосоставной, многовекторной,

множественной грамотностью. Это зафиксировано в том, что даже простой перечень предикатов к понятию «грамотность», найденных системой электронного поиска по ключевым словам в статьях РИНЦ весной 2021 года, включает 1043 наименования от номера 1 в списке – «финансовая грамотность» – до номера 1043 – «цифровая грамотность студента – будущего педагога». Соответственно – это те 1043 вида и подвида грамотности, которыми должен владеть современный человек для того, чтобы соответствовать современному уровню развития социокультуры и цивилизации.

Следующий вопрос, который встает при осознании того, сколькими формами грамотности нужно овладеть современному человеку в процессе своей жизни, состоит в том, возможно ли сделать это за тот отрезок времени, что человек находится внутри системы образования в качестве ученика – начиная с дошкольного обучения и заканчивая получением диплома о присвоении степени бакалавра или магистра? Ответ, я думаю, очевиден для каждого, кто находится внутри этой системы. Только в единстве формального и неформального образования, очного и дистанционного обучения, обучения с раннего возраста и обучения в течение всей жизни возможно решить столь грандиозную задачу таким образом, чтобы это было комфортно и человекоразмерно, гуманно по отношению ко всем участникам образовательного процесса. Поэтому эпоха постграмотности – это эпоха бурного развития открытого образования и образования на протяжении всей жизни. Это тот счастливый этап в развитии мировой педагогической науки, когда трудами представителей Критической философии образования было выявлено и обосновано понимание системы образования как особой экосистемы [European Commission 2020], в которую помимо образовательных институций входят все социокультурные институции городской среды, и процесс формирования грамотности начинается задолго до начала формального обучения и не заканчивается после его окончания. Поэтому, с этой точки зрения, ни воспитателю в детском саду, ни учителю начальной школы невозможно относиться к вновь поступившему ученику-воспитаннику как к «чистой доске». В момент старта формального обучения маленький человек уже очень многому обучен и напитан разного качества информацией. С другой стороны, сегодня, получая диплом о подготовке по определенному направлению, никто из выпускников вуза не имеет гарантию, что он будет трудиться именно в этом направлении на протяжении всей оставшейся жизни. Он продолжит процесс обучения на протяжении всей жизни – это и переобучение, и повышение квалификации, и освоение новых гаджетов и

технологий, и многое другое. Дискурсивная семиотика понимает этот процесс как процесс считывания и обработки, осмысления информации, полученной из всех доступных источников, и этот процесс по природе своей полисубъектный – каждый из нас является и влияющим источником информации, и принимающим информацию адресатом, и задействован в процессе обмена значимой и значащей информацией. То есть эпоха постграмотности – это то время, когда информация и грамотность формируются не только в системе формального обучения, и система неформального и информального обучения также значима, как и институализированное и формализованное образование.

С точки зрения критической философии грамотности новая многосоставная грамотность отличается тем, что она дает новые возможности человеку и гражданину, знание законов существования и развития природы, социума и коммуникации, критическое отношение к реальности социокультуры позволяет гражданину быть самостоятельным и независимым в построении своей судьбы. Большой вклад в такое понимание концепта постграмотности внес А. Роджерс [Rogers 1994; Rogers & all 1999]. Он тесно связал понятие постграмотности с понятием *«непрерывное образование»*. Он мыслил в духе теоретика критической грамотности, бразильского педагога и философа Паоло Фрейре, поэтому «быть грамотным» означало у него не только «быть образованным», но и «быть независимым». Постграмотное обучение стало пониматься как «неформальное обучение» (non-formal education), или как постформальное обучение, «после формального обучения». В этом случае формально организованное образование становится только лишь стартовой площадкой для получения дополнительных компетенций, дающих возможность реализовать искомую постграмотность. В большинстве программ обучения для взрослых в плане мотивации акцент делается на достижении более высокого уровня доходности и экономически более высокого общественного статуса в результате обучения. Открытое в пространстве и бесконечное во времени развитие грамотности (образование) в этой системе координат понимается как личный социокультурный проект каждого, основанный на вдохновении и креативности, стремлении к полноте самореализации и жизненному успеху.

Другим ученым, кто также заострил социальное содержание концепта «эпоха постграмотности» был Б. Дюма [Dumont 1979]. Свое внимание он сосредоточил на исследовании парадокса отношений между образованием, обеспечивающим в конце XX века традиционную грамотность, и новыми формами труда, требующи-

ми постграмотности или новой грамотности. Он считал, что тремя решающими факторами, определяющими наличие такого парадокса, как традиционная грамотность в отношении чтения, счета и письма, и новые условия жизни, являются: усложнение и многообразие материалов для чтения («material»), стремительно автоматизирующаяся цивилизационная среда («environment»), требующая активного участия общественная жизнь («participation»). Соответственно, эпоха постграмотности, по его мнению, – это время, когда требуется непрерывное самообразование взрослых путем получения знаний из всех доступных источников информации по самым разным отраслям: медицина, психология, финансы, биология, химия, юриспруденция, когда востребован определенный уровень грамотности не только в языковой, но и в других сферах общественной жизни. Это происходит каждый раз по *индивидуальной образовательной и жизненной траектории*.

Новым в понимании эпохи постграмотности является ее понимание как времени грамотности, которая характеризует не только человека, но и возникшие в результате информационно-компьютерной революции человеко-машинные гибриды, и таких новых агентов рационального действия как Искусственный интеллект.

Достаточно долго человек как вид считал себя единственным носителем интеллекта на планете. Интеллектуальная исключительность человека многими поколениями мыслителей преподносилась как решающее преимущество человека над всеми остальными живыми существами и миром природы в целом. Но постепенно в истории культуры роботы вошли в человеческую жизнь. Они вошли в качестве машин и механизмов, способных воспринимать информацию, анализировать информацию и принимать решения. Сегодня искусственные системы могут обладать телесностью, чувственностью / сенсорностью и интеллектом, то есть способностью принимать решения. С точки зрения совершенствования способности машин обрабатывать информацию, вся история культуры человечества – это только лишь преамбула к современному этапу, когда роботы вошли в нашу жизнь, распространились на производстве, в разных отраслях сервиса, выступают помощниками, заменителями, протезами тех или иных органов и систем человека, как экзо- или 3D-протезы. Такими же точно «протезами» являются и медиа. М. Маклюэн сказал, что они есть искусственное расширение человека, и в то же самое время – это отделение и передача машине части человеческого – способности запоминать, передавать, транслировать информацию.

XX век, по определению М. Маклюэна, – это «век перераспределения сознания»: “Rapidly, we approach the final phase of the extensions of man – the technological simulation of consciousness, when the creative process of knowing will be collectively and corporately extended to the whole of human society, much as we have already extended our senses and our nerves by the various media” [McLuhan 1964: 4]. С точки зрения современных исследований медиа одна из главных научных идей М. Маклюэна – описание социокультурных последствий медиа. Медиа были связаны для М. Маклюэна с текстами и языками. Один за другим он описывает средства производства, хранения и трансляции информации, а также средства коммуникации, появившиеся на рубеже XIX и XX веков и присвоившие себе функции восприятия, сохранения, обработки и передачи информации, и то как они поменяли быт, предметно-вещный мир, привычки, формы общения людей. Способности медиа выполнять эти функции преобразили мир в течение XX века так, что культуры мегаполисов конца XIX и начала XXI веков отличаются разительным образом и по технико-технологическому насыщению, и по экзистенциальной проблематике.

Соответственно, еще одно значение концепта «постграмотность» – это умение использовать в своей повседневной деятельности различные системы искусственного интеллекта – одна из примет эпохи постграмотности, совпавшая частично со временем COVID-19, это роботы в современном образовании. На наш взгляд, именно образование сегодня оказалось той сферой, где произошла встреча «умных машин» – вычислительной техники сверхбольшой мощности, способной хранить и обрабатывать огромные массивы данных, производимых современными университетами и их учеными, под чьим воздействием создаются новые модели существования человека – новые онтологии; социальных «умных машин» для обработки информации в процессе трансляции и коммуникации – «новых медиа», также создающих свои миры со своими правилами, алгоритмами; и персональных «умных машин» (гаджетов), где воспроизводятся алгоритмы обработки информации в виде тех программ, что производят ученые и программисты, на основе которых в памяти «умной машины» осуществляется процесс считывания, анализа информации и принятия решения. В системе образования и его истории мы видим и с чего начиналась цифровизация образования – с простейших вычислительных машин и программ для их работы, и к чему мы пришли (открытое образование, открытые университеты, открытые курсы), оказавшись внутри новых множественных миров – онтологий, со своими законами бытия, прописанными в

виде алгоритмов, по которым действуют машины, задающие человеку правила существования внутри среды взаимодействия с этими машинами. Как говорят Б. Коуп и М. Калантцис, в этой ситуации очень важно понимать структуру ценностных отношений: человек существует для новых онтологий и алгоритмов, или новые онтологии и алгоритмы созданы для человека. “Ontology is the preserve of social and scientific theory and philosophy as much as computer science” [Cope, Kalantzis & Searsmith 2020: 4]. Б. Коуп и М. Калантцис предлагают критически анализировать и новые онтологии с точки зрения их человекосоразмерности, и алгоритмы с точки зрения того, насколько они позволяют человеку быть более человечным и организовать онтологии более гуманным, а не менее гуманным способом, чем это было до начала 21 века, и активное вторжение роботов в сферу образования.

Почему именно сфера образования на сегодня столь чувствительна к формированию новых онтологий и алгоритмов? Ответ представляется очевидным: с антропологической точки зрения система образования – это система общения человека с человеком, «обработка людей людьми» [Маркс, Энгельс 1980: 29]. Когда в системе отношений между людьми появляются посредники в виде сложных интеллектуальных систем и алгоритмов, то человек попадает в новую экзистенциальную ситуацию, человеческий мир становится человеко-машинным миром, онтология человеческого превращается в онтологию гибридного бытия и человек ощущает экзистенциальное напряжение в своем существовании между человеческим и нечеловеческим. За счет чего созданные человеком алгоритмы вызывают этот экзистенциальный дискомфорт? Бытие в гибридном человеко-машинном мире требует учета особенностей не только человека как партнера по учебно-образовательной деятельности, но и алгоритма. В том случае, если роботы используются в промышленности, человек эксплуатирует их возможности выполнять тяжелые повторяющиеся операции в абсолютной точности бесконечное количество раз. Промышленные роботы – это рабы человека, которые ценятся за свою эффективность, они – идеальные исполнители тяжелых и монотонных производственных операций, высвобождающие человека и повышающие производительность труда. Иное дело сервисные роботы в образовании. Особенность взаимодействия с «умными машинами» в системе образования состоит в том, что они являются не только инструментами ее осуществления, но и инструментами ее организации, алгоритмами, определяющими порядок и скорость взаимодействия одного участника учебно-образовательного процесса с машиной и

затем с другим участником. Совокупность функций использования и организации позволяет говорить об агентном, активном характере искусственных интеллектуальных систем в образовании, где они выступают агентами рационального действия, вторгаясь в мир человеческой нерациональности, импульсивности, эмоциональности и т. д. Как пишут Б. Коуп и М. Калантцис, преимущество образовательных роботов состоит не в том, что они умнее, а в том, что они действуют логически последовательно, то есть рационально и эффективно [Cope, Kalantzis & Searsmith 2020].

Рассмотрим подробнее, с какими искусственными интеллектуальными системами имеет дело в эпоху постграмотности обычный преподаватель российского вуза. Это система Стимулирования научно-педагогических работников – она собирает и размещает, систематизирует информацию о проделанной за учебный год работе преподавателя, ведет протокол его учебно-методических и научно-исследовательских достижений; другой агент – это Балльно-рейтинговая система – она собирает и размещает информацию об учебных задачах студентов и качестве их решения, анализирует и обрабатывает эту информацию, дает подсказки пользователям, и сама принимает решения о том, насколько успешно студент справился со своими задачами на основе тех баллов, которые выставил студенту преподаватель, и извещает студентов и преподавателей о принятых решениях: зачтено или незачтено. Более сложный сервисный робот первого поколения – система Электронных Открытых Ресурсов УрФУ – она не только размещает в своем пространстве различные электронные курсы, но дает возможность ограниченной интерактивности с пользователями посредством размещения ответов в виде сканированных файлов или прохождения тестов в режиме автоматической проверки.

Дадим обобщенную оценку всем этим интеллектуальным системам в методологии, заданной М. Маклюэном с точки зрения ампутаций и приращений [McLuhan 1964: 5], или, как писал Г. Кресс, «приобретений и потерь» [Kress 2005: 5], или, о чем говорят Б. Коуп и М. Калантцис, с точки зрения преимуществ и недостатков Искусственного интеллекта [Cope, Kalantzis 2019]. Образовательные интеллектуальные системы первого поколения не дают возможности интерактивности. Для таких образовательных роботов возможны использование мультимодальных текстов, создание архивов, ограниченная интерактивность. Каково влияние образовательных роботов первого поколения на человека и человеческое – это инструменты: они ограничивают и редуцируют эмоционально-импульсивные реакции людей в образовательном взаимо-

действии, и расширяют формально-логические способности, качества и свойства, обеспечивают последовательность действий и математическую точность оценок, сохраняя внеэмоциональность и ценностную нейтральность. То есть образовательные роботы первого поколения выступают инструментами формализации и стандартизации образовательных отношений. Именно поэтому образовательные роботы первого поколения, интеллектуальные системы, не дающие возможности полноценного интерактивного взаимодействия, имеющие ограниченные алгоритмы вариативного действия и не совершенные в дизайнерском исполнении – это предмет критики с точки педагогики новой грамотности и представлений о новой креативности. Критическая педагогика исходит из того, что «онтологии должны определять алгоритмы, а не наоборот» [Cope, Kalantzis, Searsmith 2020: 4].

Таким образом, мы можем дать еще одно определение эпохи постграмотности – это время, когда образовательные роботы первого поколения, алгоритмы, инструменты обеспечения и организации учебного процесса, основанные на искусственном интеллекте, формируют новую гибридную онтологию образования и определяют способы существования педагогов и студентов, всего научно-образовательного сообщества университета.

Сосуществование человека и машин, их конкурентные отношения в тех сферах, где машины оказываются сильнее, точнее, бесстрастнее, надежнее, вызывают к жизни вопрос о том, какой должна быть новая педагогика, которая отвечала бы вызовам современности. Наша новая, уже состоявшаяся, современность, по мысли К. Шваба, – это цифровой мир, где возможна замена человека машиной. Что из этого следует для педагогики? В новой онтологии электронной образовательной среды, живущей по своим законам, не должны воспроизводиться те практики, что были выработаны в аудиторном образовании, те педагогические подходы и принципы, что соответствуют другой, урочно-классной, дидактической онтологии. Дидактическая педагогика была построена на передаче знаний от одного учителя ко многим ученикам, учитель обладал уникальными знаниями и передавал их «из уст в уста». Как пишут Б. Коуп и М. Калантцис, “artificial intelligence promises a new way forward for assessment and education” [Cope, Kalantzis & Searsmith 2020: 14]. Сегодня образовательная ситуация принципиально иная: пути приобретения знаний и грамотности разнообразны и не ограничены взаимодействием носителей и адептов знаний в рамках формальных образовательных институций, сегодня знания приобретаются разнообразными неформальными путями вокруг и

вне официальных образовательных структур, в единстве формального и неформального образования. Этот феномен современная педагогическая наука называет «индивидуальными образовательными траекториями». В дидактической модели образования процесс передачи знания соответствовал представлениям учителя о том, что должен знать ученик. Сегодня ситуация поменялась радикальным образом. Так же, как новая «экономика знаний», ориентированная на потребителя, формируется по требованию, так и знания сегодня передаются по запросу от ученика или его представителей, планирующих его персональную траекторию. Приобретение знаний по социальному запросу от обучаемых, обращение потребителя в поисках необходимых профессиональных образовательных программ к неисчерпаемым ресурсам интернета, ставят педагогов в ситуацию конкуренции, необходимости соответствовать таким запросам и предлагать наиболее востребованные, привлекательные, отвечающие интересам и потребностям потребителя образовательные курсы и программы. Это обостряет вопрос как о методической упаковке процесса передачи знаний, так и о содержательном наполнении этой упаковки, сохраняющем интригу, интерес, порождающем творческие задания, требующие поисковых форм решения и проявления креативных способностей обучающихся. Соответственно, все эти причины приводят к необходимости пересмотра педагогического дизайна с позиций инновационного методического обеспечения и наиболее привлекательного структурирования содержания знания. Внедряемые сегодня системы управления образовательным процессом позволяют педагогу быть дизайнером образовательной среды, совместно с обучаемыми разрабатывать и реализовать коллаборативные формы обучения. Если машина может не только считать и распознавать правильные ответы в закрытых тестах, не только собирать и коллекционировать, но и подвергать тексты контекстуальному, семантическому и дискурсивному анализу, интерпретировать, объединять учеников и учителей в единые группы в социальных сетях, формировать новые «дружелюбные» онтологии и реализовывать алгоритмы, обслуживающие потребность и необходимость человека общаться для поддержки и развития своей человечности и социальности, позволяет оценивать прогресс учеников путем коллаборативного оценивания в режиме реального времени, то машина становится помощником, способным вносить радикальные изменения в образовательный процесс. В таком случае машины – это наши помощники в создании новой образовательной онтологии,

позволяющие создать интегрированные человеко-машинные интерфейсы «нового» образования.

Преимущества образовательной системы, построенной на основе пересечения достижений искусственного интеллекта (хранение и быстрая обработка массивов больших данных), «новых медиа» – социальных сетей и мобильного интернета, – состоят в том, что образовательный процесс может осуществляться в любом времени и месте, синхронно и асинхронно, удобно и комфортно для интровертированных обучающихся и обучающихся с особыми запросами, людей с когнитивными и физическими особенностями. Все эти условия освобождают педагога от необходимости быть лектором-проповедником, они предлагают ему стать дизайнером той образовательной экологии, в которой обучаются его ученики. Для этого педагогу необходимо, на наш взгляд, ответить на несколько принципиальных и новых вопросов: Как предлагаемые знания отвечают потребностям обучаемых? Насколько хорошо передаваемые знания структурированы? В какой модальности ученики лучше осваивают такие знания / навыки? Все это приводит к необходимости учитывать в педагогическом взаимодействии не только исходный знаниевый запрос от обучаемых, но и их когнитивный запрос на подачу материала в определенной семиотической упаковке. Гибридная среда, где мы работаем вместе с машиной, синергия человека и машины, умение машины распознавать текст разной природы: вербальной, акустической, визуальной, тактильной, – позволяет сделать образовательный процесс мультимодальным и полилингвальным. Переход от дидактической педагогики к коллаборативной педагогике в человеко-машинном взаимодействии, где педагог – создатель образовательной среды, освободит педагога от рутины бесконечной проверки контрольных и домашних работ и даст простор креативной деятельности педагога-дизайнера не только образовательных программ, курсов и уроков, но и социальных групп, и социальных, и человеческих отношений в образовательном процессе, выявляющих лучшие человеческие качества – доброту, ответственность, честность и творчество. Как отвечает на вопросы о том: «Сложно ли обучить машину быть помощником педагога, решать творческие задачи и оценивать качество их решения? Сложно ли научить искусственный интеллект быть творческим и генерировать тексты на искусственном языке? Каковы творческие возможности искусственного интеллекта и где их пределы? Может ли современный компьютер превзойти своими творческими возможностями человеческий интеллект?» известный российский программист И. Ямщиков: «Машина умеет делать то, чему ее научил человек. Она не

создает ничего принципиально нового, она повторяет» [Gudova, Guzikova, Yamshchikov 2020: 18].

Поэтому эпоха постграмотности для нас – это время множественной грамотности, существующей после того, как были выработаны все основные формы и виды грамотности человека и машины, и это время, которое не отменяет, а, наоборот, собирает, синтезирует и гибридизирует все виды грамотности, выработанные к настоящему моменту человечеством и человеко-машинными гибридами.

1.2. Постграмотность – это владение множеством вербальных языков общения

Когда мы говорим о том, что понятие «постграмотность» является комплексным и многосоставным, то важнейшим элементом этого структурного многообразия является грамотность в отношении вербальных языков, создаваемых на них устных речевых высказываний и письменных текстов и существующих в них дискурсов и нарративов.

При этом постграмотность предполагает и совершенное владение родным языком, позволяющее свободно формулировать и произносить или излагать на письме свои мысли, а также уметь читать мысли других людей на основе письменных текстов или устной речи на родном языке, и в то же самое время расширение коммуникативного репертуара участников научно-образовательного процесса общения в необходимых объемах владения другими языками для решения текущих и стратегических коммуникативных задач.

Теоретическая рамка постграмотности предполагает, что основная грамотность формируется в отношении родного языка или языков, такая грамотность формируется в детстве и закрепляется в годы учебы, но серьезной проблемой в образовании взрослых и в стратегии образования на протяжении всей жизни являются проблема забывания языка, правил, по которым строится устная и письменная речь, упрощение и даже частичная утрата коммуникативных устных и письменных навыков после окончания образования. Обсуждение проблем языковой аттрисции усилилось в последние годы в связи с вхождением в повседневную жизнь систем компьютерного письма и записи аудио и видеосообщений, где соблюдение правил грамматики как будто бы не требуется, а с другой стороны, повышением продолжительности жизни и, соответственно, повышением возраста говорящих и пишущих. Данная проблема описана у педагогов-лингвистов как языковая аттриция, и наилучшим способом преодоления забывания правил родного языка пе-

дагогами признаны практики чтения, в особенности художественной литературы, где язык существует в наиболее разнообразных и выразительных художественных формах. Для поддержания грамотности в отношении родного языка не случайно существует помимо художественной литературы большой пласт функциональной, но не художественной литературы для повседневного чтения – календари с перечнем праздников и полезных советов, прогнозы погоды, развивающие практики не только вербального, но и пиктографического чтения, программы телепередач, поддерживающие рутинные задачи ориентации во времени, в телевизионных каналах, передачах и персонах, и многие другие материалы для чтения, обращаясь к которым мы совершаем деятельность чтения, но не акцентируем на этом внимание, потому что целью деятельности является нечто другое. Этот сюжет говорит нам о том, что постграмотность – это, в том числе, та грамотность в отношении родного языка, которая сохраняется и поддерживается у взрослых. Неслучайно проводится ежегодный Всероссийский диктант по русскому языку, живет телеигра «Поле чудес», бурлит литературная жизнь с толстыми журналами, книжными новинками, литературными премиями, книжными ярмарками и электронными книжками, библиотеками, развиваются рекомендательные сервисы в области чтения, предлагаемыми провайдерами сотовой связи.

Другой стороной постграмотности в ее лингвистическом значении является также грамотность в отношении второго, третьего и многих других языков, освоение которых осуществляется человеком после того, как он овладел родным, или материнским, языком. В данном исследовании мы не касаемся политических аспектов функционирования грамотности, связи между грамотностью и национальными языками, национальными государствами и национальными культурами, лингвистической политикой и лингвистическим капиталом, политической иерархией языков и тому подобными аспектами. Нас интересуют социокультурное функционирование языка и изменения в том, как взаимодействуют между собой носители разных языков, оказываясь в едином социокультурном пространстве; как это отражается на необходимом уровне овладения языком и могут ли облегчить задачу очного общения или деловой коммуникации современные гаджеты, их программы и приложения – электронные словари, системы распознавания языка в устной речи и письменных текстах, системы автоматизированного перевода и прочее.

Если мы обратимся к зарубежным исследователям этой проблемы, то заметим, что такие социологи, как Рэмптон [Rampton

2009] и Блуммерт [Blommaer 2010], утверждают, что современные большие миграционные потоки делают коммуникативные ресурсы мобильными и изменчивыми. На миграционные движения, начиная с 90-х годов, имеет большое влияние развитие интернета и информационных технологий в целом. Если раньше миграция означала отделение эмигранта от его семьи и сообщества и соответственно утрату тесной связи с носителями родного языка и языковой практики на родном языке, то сейчас благодаря мобильной сотовой связи и интернету возможно сохранять связь с самыми отдаленными уголками мира.

Соответственно, такой характер социокультурных коммуникаций делает возможным языковые практики между носителями разных языков, что приводит коммуникантов к необходимости творческого подхода к языку общения в различных коммуникативных ситуациях и контекстах. Смешение языков, их творческое обогащение исследователями языков необходимо рассматривать не только как нарушение границ между языками и культурными кодами, но, прежде всего, как приращение языковых коммуникационных средств и рост языкового богатства.

Использование в одной коммуникационной ситуации различных языковых ресурсов показывает спонтанную мультилингвальность, которая подразумевает не наличие или отсутствие каких-либо языковых компетенций, но то, что они могут применяться в определенной языковой среде. Коммуникационная ситуация, в которую говорящие искренне вовлечены, не базируется на полном академическом знании языка, но на специфических и функционально-диверсифицированных компетенциях.

Когда фокус направлен на нестандартные смешанные языковые практики, то позволительно опираться на стили и языки, которые обычно не считаются принадлежащими говорящему, особенно в развлекательном, художественном контекстах.

Такие практики в большой степени отличаются от доминирующей институциональной концепции мультилингвизма, которая говорит об упорядоченном использовании различных языков. Рэмптон и Блуммерт утверждают, что вместо этого используются элементы языкового репертуара, которые выбираются в зависимости от этнических групп, новых медиа и популярной культуры.

Отмечается, что эти практики не имеют определенного наименования и в среде говорящих, и в академической среде. Различные понятия могут отмечать различные аспекты явления: «гетероглоссия», «пересечение», «полилингвизм», «транслигваль-

ность», «метролингвизм» [Бахтин 1981, 1984; Rampton 2009; Jørgensen 2009, 2011; Pennycook 2010].

Одной из наиболее важных работ, на которую мы будем опираться в ходе уточнения отношений между понятиями «постграмотность» и «полилингвизм», является статья “Polylanguaging in Superdiversity”, созданная Йоргенсеном и его коллегами в 2011 г. [Jørgensen 2011].

Соответственно, мы критически относимся к распространенной в науке точке зрения, которая рассматривает человеческий язык через призму классификаций на «различные» языки, которые можно отделить друг от друга. На этой точке зрения базируются такие термины как «монолингвальность», «билингвальность», «мультилингвальность». Лингвистический аспект такого понимания языков состоит в том, что любой язык, например английский, состоит из списка слов, правил, закономерностей, которые, объединенные все вместе, и воспринимаются как «английский язык», который можно выучить, изучая правила и схемы, наращивая словарный запас, применяя грамматические правила. В таком процессе обучения углубляются связи между языком и его особенностями, определенные признаки прочно ассоциируются с английским, русским или другим изучаемым языком.

Однако Йоргенсен опирается на то, что реальное изучение языка происходит в более широком смысле: вместе с изучением и использованием признаков и особенностей языка человек также узнает, как они ассоциируются с определенными социокультурными конструкциями (т. е. с «иностранными языками»). Поэтому под полилингвальностью мы, вслед за Йоргенсеном, понимаем использование ресурсов, ассоциирующихся с другим языком, даже в тех случаях, когда пользователь имеет минимальную компетентность в нем.

Йоргенсен и его коллеги утверждают, что правила языка не нормативны, а лишь показывают закономерности комбинирования единиц для создания смысловых значений. Такой подход подразумевает отсутствие «правильного» по своей сути языка. «Правильность», в соответствии с умозрительным социальным соглашением, может заключаться в том, использовал бы носитель языка данную конструкцию в данном контексте или нет. Подразумевается, что носитель языка имеет некий особенный «доступ» к языку, обладает экспертностью в нем и язык является частью его наследия.

Важным для нас является то, что Йоргенсен и его коллеги замечают: языковые особенности и конструкции наделяются говорящими определенными ценностными значениями. Какие-то осо-

бенности знатоки-носители или исследователи языка могут назвать вульгарными и примитивными, а какие-то – поэтическими и утонченными. Соответственно, человек, использующий вульгарные слова и выражения, будет расценен как вульгарный, а применяющий поэтический стиль языка – как утонченно грамотный. Все это до тех пор, когда, нарушив контекстуальные договоренности, и тот, и другой попадут в смешную или даже нелепую языковую ситуацию. Ассоциации возникают между языком и некоторыми людьми, на нем говорящими, поэтому мы говорим, что один говорит очень высокопарно, а другой примитивно. Следовательно, из ряда особенностей, которым приписывается определенный ценностный аспект, могут сформироваться стереотипы, которые затем могут использоваться и в массовой культуре.

Близка к этому такая идея, как «чистота» языка. По мнению Йоргенсена, это понятие может соотноситься и с «чистотой» использования одного языка (без иноязычных заимствований), и с исключением «непристойных» и «неправильных» слов. Таким образом демонстрируется, что «чистота» языка может ассоциироваться с монолингвальным поведением. Даже владея несколькими языками, человек в определенном моменте должен придерживаться лишь одного стиля: или делового, или академического, или поэтического, или разговорного. Такая норма широко поддерживается образовательными системами и традиционными СМИ.

Если понятие «мультилингвизм» описывает «полное» владение несколькими языками, то полиязычие говорит о комбинации языков и их средств выразительности, приписываемых другим языкам. Полиязычие описывается как ситуация, в которой говорящий использует все доступные ему лингвистические особенности и средства (т. е. такие, которыми он владеет) для достижения своих коммуникативных целей, независимо от того, насколько высок в целом уровень знания языков, особенности которых используются говорящим. Кроме того, говорящий осознает и использует тот факт, что лингвистические средства могут быть взяты из разных языков.

Если язык мы рассматриваем как явление социокультурное, то в нем есть отражение и индивидуального, и социального порядка. Индивидуальность проявляется в том, что каждый человек выстраивает особенные отношения с каждым языком. Однако социальный аспект состоит в том, что уровень владения каждой частичкой языка мы разделяем с другими людьми. И, наконец, особенно важно то, что базовая функция языка заключается в том, что он позволяет нам разделить опыт использования и понимания языка и его особенностей и средств выражения с другими людьми.

Милрой выдвигает схожую концепцию и выделяет понятие «*pool of linguistic resources*», или репертуар лингвистических инструментов, которыми говорящий пользуется для более выразительной коммуникации с другими и для самовыражения.

Развивая эти идеи свободной комбинации средств выражения из разных языков при современном общении в мегаполисе или интернет-среде, А. Пенникук [Pennycook 2007] называет такие практики метролингвальными и считает, что метролингвизм бросает вызов фиксированным традициям языка, а также границам нашего присутствия. Исследователь считает, что уровень грамотности устанавливается самими носителями, пользователями языка, поскольку каждый говорящий и пишущий воссоздает язык, пользуясь им в локальном контексте. Такое понимание языковой грамотности предполагает креативность в обращении с языком, оно косвенно задействует пространство, культуру, историю, политику, их границы, позволяя заглянуть глубже в суть процессов, характерных для множественной модерности.

Можно сказать, что теория метролингвизма А. Пенникука бросает вызов бинарности языкового мышления, в котором принято противопоставлять: моно- / билингвальный, так же как в философии постграктурализма происходят деконструкции дихотомии феминный / маскулинный, гомо / гетеро и другие пары оппозиций, утверждая над ними широкий спектр того, что ощущается и используется людьми. Иными словами, идея метролингвизма состоит в том, что пользователи языка способны варьировать средства выражения и выбирать наиболее подходящие языковые инструменты, поскольку все они доступны в языковом репертуаре.

Метролингвизм – это один из тех терминов, который дает нам возможность двигаться вперед и выходить за рамки привычных концептов, таких как «мультиязычие» и «мультикультурализм». А. Пенникук [Pennycook 2007] утверждает, что язык – это социальный, политический и исторический конструкт. Жители современных мегаполисов, где одновременно проживают носители более ста национальных, региональных, локальных языков, конструируют не новые языки, а свой индивидуальный языковой репертуар, основываясь на арсенале средств всех известных им языков. Метролингвизм называют продуктом современной городской коммуникации. С помощью этого термина дается описание того, как люди различных бэкграундов формируют свои идентичности при помощи языка, возникающего из контекстов интеракций.

Главный интерес теперь представляет то, как люди управляют доступными им мультилингвальными ресурсами, в то время

как границы и различия языков были сформированы языковыми идеологиями. Мобильность в использовании языка, работа с подвижными и фиксированными взглядами на язык – все это позволяет метролингвизму претендовать на рефрейминг лингвистических практик и увлекает нас за собой.

В мире метролингвизма, после мультикультурализма и мультилингвизма, мы можем сделать вывод, что постграмотность – это уровень того, как участники коммуникации воспринимают и используют мультилингвальные ресурсы, как они используют сразу несколько языков, как происходит преодоление границ языков?

Как бы то ни было, если мы хотим воспользоваться ресурсами нескольких языков, мы должны отдавать себе отчет в том, сможет ли принимающая сторона понять хотя бы сам факт использования ресурсов другого языка, необходимость использования такового и в целом вообще смысл послания. Как правило, в Интернете наиболее готова к этому аудитория, которая обозревает какой-либо межкультурный контент.

1.3. Постграмотность – это умение читать и создавать, понимать мультимодальные «тексты новой природы»[1]

Ключевое для характеристики современного субъекта культуры и открытого международного общения свойство грамотности сложилось исторически. Историко-культурный подход к феномену грамотности первым реализовал М. Маклюэн, рассмотревший три стадии развития грамотности: дописьменная грамотность – письменная грамотность – постписьменная грамотность [McLuhan 1962]. Он же ввел и понятие постграмотности, подразумевая сочетание разных форм грамотности, когда существовавшие до возникновения письменности, на протяжении периода возникновения, развития и расцвета письменной культуры и возникшие в середине XX века формы грамотности существуют совместно и дополняют друг друга. Постграмотность М. Маклюэн употребляет не только в качестве характеристики определенного этапа развития грамотности, то есть свойства носителя культуры, но и как характеристику культурной эпохи, когда, помимо алфавитной грамотности, реактуализируются формы грамотного обращения с информацией,

[1] Автор благодарит Д. Глазкову за предоставленный материал, таблицы и схемы.

поступающей ко всем органам чувств человека из самых разных жизненных источников.

Большой вклад в уточнение концепта «постграмотность» в 2000–2019 гг. внес британский социальный семиотик Гюнтер Кресс, участник объединения «Новая лондонская группа». За основу своих рассуждений Кресс взял понятие языка культуры и его главных функций – репрезентативной и коммуникативной. В книге «Грамотность в эпоху Новых медиа» ученый писал, что нельзя рассуждать о грамотности без учета социальных, технологических и экономических факторов. Два различия он считал необходимым подчеркнуть в отношении грамотности: с одной стороны, переход от доминирования письма к доминированию изображения, а с другой стороны, переход от медиума в лице книги к экрану. Оба этих события, по мнению ученого, произвели революцию в представлениях о грамотности и в соположенных с ней представлениях о репрезентации и коммуникации. Все это породило два вопроса: что происходит с текстами и как они трансформируются под воздействием новых технологий и возможностей полиэкрана, в чем состоит будущее грамотности и каковы долгосрочные социальные и культурные эффекты этих изменений? [Kress 2003].

Когда Г. Кресс говорит о том, что трансформируются тексты и постграмотность – это грамотность в отношении текстов новой природы, нам становится важно понять, что под этим понимают ученые в современной российской и зарубежной лингвистике и семиотике.

Поскольку в наши задачи не входит определение понятия «текст», мы возьмем за основу понятие, предлагаемое лингвистическим энциклопедическим словарем: «*Текст (от лат. textus – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность*» [Ярцева 1990]. Поскольку, следуя в логике Г. Кресса, мы подходим к феномену текста с дискурсивно-семиотических позиций, то уточним, что в семиотике под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в том числе жест, мимика, танец или обряд, ритуал и т. п.; а в языкознании текст представляет собой последовательность исключительно вербальных (словесных) знаков, которая может быть представлена как в устной, так и в письменной форме.

Точно так же, как не существует терминологической определенности относительно определения «текст», так же нет и единого мнения по поводу того, как стоит называть сложные тексты, включающие в себя как вербальный, так и невербальный компоненты.

В этой связи нами будут проведен анализ становления терминологии, описывающей тексты, состоящие из разных семиотических компонентов, зачастую обращающиеся почти ко всем органам восприятия человека, и сделано уточнение понятия «мультимодальные тексты».

Многие исследователи еще в конце XX столетия начали отмечать тот факт, что восприятие информации становится все более нелинейным и комплексным. Так, например, об этом в 1998 году рассуждал Умберто Эко в ходе своей публичной лекции в МГУ. Ученый утверждал, что с конца 1960-х гг. восприятие человека начало эволюционировать, превращаясь из линейного в «гиперцепцию» (восприятие через образы теле- и радиовещания). Сегодня этот факт подтверждается такими характеристиками интернет-коммуникации, как поликодовость и гипертекстуальность, а также стремлением пользователей непременно включать в свою онлайн-речь различные изображения, которые делают речь выразительнее и понятнее [Эко 1998].

Так называемые «семиотически осложненные», «поликодовые» или «креолизованные» тексты были впервые изучены именно с позиций семиотики в 1960–1970-е гг., которая выделила изображение как отдельную составляющую текста, а не как нечто сопровождающее текст, своего рода украшение, дублирующее информацию, как было принято в исследованиях эпохи книжной, письменной грамотности, когда главную роль в передаче смыслов играло слово.

Именно вербальное сообщение, по мнению исследователей, служило основной силой информирования, внушения, коммуникации и социализации. Однако со стремительным развитием технологий и появлением новых средств коммуникации произошло некоторое смещение коммуникационных трендов. Настала эпоха цифровых медиа, и постепенно на передний план стала выходить визуальная составляющая сообщения. Далее ученые-семиологи начали исследовать взаимосвязи между вербальной и невербальной составляющими текста, что повлекло за собой пересмотр терминологии лингвистами и, как результат, возрождение интереса к изображению-знаку в рамках текста.

Среди зарубежных исследователей мы выделим М. Холлидея, который одним из первых начал говорить о метафункциях, которые формируют не только сам язык, но и сферу его существования (быт людей, использующих этот язык). Как отмечал ученый в своей монографии, «язык определяют функции, которые изменяются и развиваются, чтобы позволить языку подстроиться под современный быт людей, использующих его» (“*Language is as it is*

because of the functions it has evolved to serve in people's lives") [Halliday 1976: 4].

Эта идея, в свою очередь, легла в идею мультимодальности последователей Холлидея – Г. Кресса и Р. Ходжа. Они одними из первых начали изучать тексты как системы, интегрированные в быт человека и, как следствие, в язык [Hodge, Kress 1988]. Они изучали дискурсы, т. е. объемы информации высшего уровня, где монокодовые вербальные тексты существуют как бы «переплетаясь» с другими компонентами (звуковыми, визуальными, тактильными и т. д.) – в терминологии Кресса и Ходжа «модусами» (semiotic modes) – формируя тем самым сложные семиотические комплексы – «мультимодальные сообщения» (multimodal communicaton discourse). Данная идея развилась в отдельную научную теорию мультимодальности, которая вышла далеко за пределы семиотики и лингвистики и нашла свое место в таких науках гуманитарного цикла, как теория коммуникаций, журналистика и медиа-коммуникации, педагогика.

В центре внимания отечественных исследователей сложные тексты как объект исследования появились еще в начале 1930-х годов, когда известный советский языковед А. А. Реформатский отмечал, что иллюстрация «как особый структурный момент высказывания подлежит ведению лингвиста» [Анисимова 2003: 3]. Однако сложилась традиция сводить исследования семиотически осложненных текстов к единичным описательным наблюдениям использования изображения в печатных изданиях (реклама, карикатуры, афиши, подписи под фотографиями).

Идея исследования языка как знаковой системы социального характера в Советском Союзе принадлежала Ю. М. Лотману. Его статьи, собрания Летней Тартусской школы и издание «Трудов по знаковым системам» во многом определили то, что в 1970–1980-х годах отечественные исследователи изучали соотношение «визуальное – вербальное», сосредоточившись на изучении соотношения иконической, индексной и вербальной составляющей в сложных текстах.

Именно в 1970–1980-х годах возник термин «креолизованный текст», который был предложен в 1990-м году Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым. Креолизованные тексты в их трактовке – «*это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык*)» [Сорокин, Тарасов 1990: 180-186]. К их пониманию креолизованного текста обратилась и Е. Е. Анисимова (2003) на но-

вом витке интереса семиотически мыслящих лингвистов к текстам сложной природы. В ее понимании креолизованный текст – это «*сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое*» [Анисимова 2003: 17].

Как можно увидеть, данные определения характеризуют феномен сложного текста несколько однобоко, определяя только лишь две его составляющих: собственно вербальный текст и изображение. Примечательно, что в своей классификации нелинейных текстов («*открытых, находящихся в диалогических отношениях с другими текстами, перекликающихся с ними*») Л. С. Большакова включает креолизованные тексты в разряд дикодовых («…*включающих в себя коды двух знаковых систем*…») [Большакова 2008: 21], подчеркивая тем самым их качественное отличие от поликодовых текстов.

Помимо этого, стоит указать еще на одну особенность термина «креолизованный текст» – он напоминает термин «креолизованные языки», но при всей кажущейся родственности отнюдь не является термином с похожим значением. Креолизованный язык – это язык, возникший в результате смешения 2-х разных языков и ставший языком повседневного общения для людей, представляющих смешанные этнические группы.

Современные отечественные исследователи (Сонин, Бернацкая, Дубовицкая, Чигаев, Казанцева, Загидуллина, Пойманова), реагируя на изменения окружающей действительности и перенимая опыт зарубежных коллег, пытаются внести свой вклад в науку путем систематизации знаний. Таким образом, возникают новые терминологические обозначения для семиотически сложных текстов.

Одним из первых как аналог понятию «креолизованный текст» возникло понятие «поликодовый текст». Рассуждая об этом понятии, Л. С. Большакова отмечает, что еще в 1974 году исследователи Г. В. Ейгер и Л. В. Юхт начали противопоставлять «монокодовые» и «поликодовые» тексты. Как отмечали авторы: «*…к поликодовым текстам в широком семиотическом смысле должны быть отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)*» [Ейгер, Юхт 1974: 107]. А. Г. Сонин, в свою очередь, называет поликодовыми «*тексты, построенные на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы*» [Сонин 2006]. Данные определения наиболее полно характеризуют феномен сложных тек-

стов, делая акцент на том, что данные тексты, во-первых, необязательно должны иметь письменное воплощение и, во-вторых, могут иметь больше, чем две составляющих (например, вербальный, изобразительный и звуковой компонент). Можно заключить, что термин «поликодовый текст» имеет значение несколько более широкое, нежели термин «креолизованный текст».

О. В. Пойманова, в свою очередь, предлагает использовать для обозначения сложных текстов слово «видеовербальный». В ее понимании – это «*текст, состоящий из объединенной смысловой связью последовательности знаков, относящихся к знаковым системам двоякого рода: естественного языка и иконической, причем знаки последней из них должны восприниматься зрительными рецепторами»* [Пойманова 1997]. Стоит отметить, что данное понятие вновь называет лишь 2 составляющих сложного текста – изобразительный и вербальный компоненты, что позволяет говорить о синонимичности данного определения с понятием «креолизованный текст».

В работах исследователей часто можно встретить такое понятие, как «семиотически осложненный текст». Многие используют его, но практически никто не дает исчерпывающего определения, т. к., казалось бы, определение говорит само за себя: есть вербальный текст, и он осложнен семиотически (то есть в нем присутствует нечто, что вносит дополнительные смыслы – визуальный компонент). Ярким примером такого текста исследователи называют фирменную «лесенку» стихотворений В. В. Маяковского. Однако Д. Г. Чигаев предлагает заменить термин на «семиотически обогащенный текст», поскольку исследователь считает, что появление семиотического (визуального) компонента не усложняет общий смысл текста, а наоборот расширяет и дополняет, помогая реципиенту понять смысл текста. Этот термин по значению сами авторы приближают к понятию креолизованный текст.

Говоря о сложных терминах, стоит упомянуть и термин «паралингвистически активный текст». Данный термин используется исследователями не так часто, как предыдущие, в силу своей громоздкости. Определение данного термина дает в своей статье Н. Л. Смирнова. Исследователь называет паралингвистически активным «*…текст, в котором паралингвистические средства являются носителями информации или, по меньшей мере, вносят дополнительные оттенки в содержание*» [Смирнова 2014]. Сама Смирнова ставит знак равенства между термином «паралингвистически активный» и «поликодовый». Здесь необходимо заметить, что традиционно к паралингвистическим средствам об-

щения принято относить интонационные средства передачи информации: мелодику, темп, ритм, акцентуацию в словесном устном или письменном высказывании. Труды М. М. Гиршмана и Н. В. Черемисиной показывают, что любой словесный текст обладает такими паралингвистическими, интонационными элементами, их вхождение в структуру текста определяется смыслом высказывания, позволяет читателю его успешно реконструировать из текста. Можно лишь говорить о большей или меньшей активности паралингвистических структур.

Как правило, исследуя сложные тексты, ученые рассматривают чаще всего тексты рекламы, телевидения, театра и кино (клипы) и реже виртуальные – сайты, интернет-баннеры. Однако нельзя не отметить тот факт, что сегодня большую часть информации люди получают из сети Интернет. В этой связи мы хотели бы отметить термин, который вводит В. Г. Костомаров. Отмечая тот факт, что сегодня наряду с двумя традиционными формами коммуникации (устная и письменная) появилась третья – сетевая, автор указывает на необходимость «органического соотношения этих трех сфер коммуникации». Исходя из этой идеи, автор вводит термин «дисплейный текст» и ставит его в один ряд с такими понятиями, как «экранные тексты» и «тексты новой природы». Автор определяет дисплейный текст как «*текст, передающий информацию вербально-картинно-образно. Действуя массированно на все органы чувств, дисплейные тексты создают иллюзию соучастия в общении, “вовлеченности*”» [Костомаров 2010: 143].

Здесь мы уже можем говорить о начале становления совершенно нового подхода к исследованию сложных текстов. Отечественные исследователи начали интересоваться проблемами восприятия и соотношением «визуальное – социальное», подобно зарубежным исследователям конца XX века. Одним из результатов этого стало появление в текстах исследователей терминов «мультимодальность» и «тексты новой природы».

Сначала уточним трактовку термина «мультимодальность», предложенную одним из основоположников теории мультимодальности Г. Крессом. Исследователь считает мультимодальными явлениями «*взаимодействия между вербальными текстами и изображениями, видео, речью и жестами, размером и цветом текста*» [Kress 2009: 55].

Д. Е. Мичурин под мультимодальностью понимает «*описание общих законов и конкретных правил взаимодействия в устном коммуникативном акте вербальных или невербальных знаков*» [Мичурин 2014: 162].

В теории дискурс-анализа мультимодальностью принято считать использование нескольких средств или каналов передачи информации. Мультимодальность здесь описывает коммуникацию с точки зрения текстовых, аудиовизуальных, лингвистических и пространственных модусов, которые задействуются для составления и передачи сообщения.

М. В. Загидуллина понимает мультимодальность как «*феномен соединенности многих модальностей в некой общей субстанции*» [Загидуллина 2019: 181]. Мы считаем, что данное понятие объясняет префикс мульти-, но не саму суть модальности. В свою очередь, А. А. Кибрик утверждает, что «*термин “мультимодальный” … опирается на понимание модальности, принятое в психологии, нейрофизиологии и информатике: модальность – это тип внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом*» [Кибрик 2010: 150]. Таким образом, можно заключить, что мультимодальным является любой текст, соединяющий в себе различные семиотические коды, требующий актуализации сразу нескольких каналов восприятия.

Интересно замечание М. Ю. Лебедевой касательно того, что «*по своей природе мультимодальный текст ближе не к письменным источникам, а к устной коммуникации* (что отмечалось и в определении Д. Е. Мичурина), *когда на человека воздействуют не только разговорная речь, но и жесты, мимика, физические особенности, положение собеседника в пространстве*» [Лебедева]. На наш взгляд, эта идея служит как бы мостиком между определениями «паралингвистически активный текст» и «текст новой природы». Именно это направление сегодня активно разрабатывается в нейролингвистических исследованиях.

Также примечательно наблюдение Е. Д. Некрасовой касательно разграничения понятий «поликодовый» и «полимодальный» (мультимодальный): «Если поликодовым является текст, соединяющий в себе разные семиотические коды, то полимодальным может быть назван текст, воспринимаемый при помощи различных модальностей – каналов восприятия информации, в частности зрительной и аудиальной. Таким образом, *наличие кодов и модальностей становится двумя самостоятельными аспектами классификации*: поликодовый текст (соединяющий в себе вербальный и визуальный код) может быть и мономодальным, если он воспринимается исключительно при помощи зрительного анализатора» [Некрасова 2014: 47]. Отсюда следует вывод, что не все поликодовые тексты являются мультимодальными, так как в их восприятии не всегда участвуют несколько каналов восприятия.

В этой связи для предмета исследования данной работы мы признаем первенство критерия поликодовости над критерием мультимодальности. Однако мы не исключаем и факт мультимодальности текстов новой природы.

Теперь стоит обратить внимание на понятие «тексты новой природы», которое также используется для обозначения сложного коммуникативного феномена настоящего времени. Несмотря на популярность данного термина, лишь немногие авторы дают его определение. Е. И. Казакова отмечает новизну и открытость термина и определяет тексты новой природы как «*сформулированные мысли, зафиксированные на каком-либо носителе, для отображения которых используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)*» [Казакова 2016: 107].

Также стоит отметить, что именно термин «тексты новой природы» является наиболее популярным среди авторов РИНЦ. Таким образом, из более чем 33 миллионов научных публикаций в 364 856 используется этот термин. Для сравнения, термин «поликодовый текст» используется в 3 752 публикациях. Для сравнения с частотой употребления других терминов см. таблицу 1.

Таблица 1

Частота употребления терминов
(дата обращения в РИНЦ 11 мая 2020)

Термин	Частота употребления (кол-во статей)
Изовербальный текст	148
Креолизованный текст	260
Мультимодальный текст	3 217
Поликодовый текст	3 752
Семиотически осложненный текст	715
Тексты новой природы	364 856

Проанализировав становление терминологии, мы предприняли попытку оценить, в каких взаимоотношениях находятся все вышеупомянутые термины. Мы попытались смоделировать процесс эволюции терминов, начиная от самых простых, вдохновленных семиотикой и заканчивая одним из самых новых – текст новой природы. В результате получилась некая спиралеобразная модель (рис. 1), каждый виток которой ознаменован появлением новых терминов с переосмыслением предыдущих. Иногда витки соприкасаются с касательными, которыми обозначено то или иное научное направление, оказавшее влияние на формирование терминологии.

Всего получилось 5 групп терминов, наиболее ярко показывающих развитие терминологии: группа 1 – это самые первые термины отечественной науки, которые предлагали ученые для описания сложных текстов (креолизованный текст, дикодовый текст, видеовербальный текст). Вторая группа терминов – это простые термины, возникшие после ознакомления отечественных исследователей с трудами исследователей социальной семиотики (поликодовый текст). Третья группа – это термины, возникшие в результате переосмысления отечественными авторами предыдущих терминов в попытке создать новую терминологию (семиотически осложненные / обогащенные тексты, паралингвистически активные тексты). Группа 4 – это термины, возникшие уже в медиаэпоху (после появления интернета), они касаются текстов в сети Интернет и их роли в коммуникации и жизни социума в целом (дисплейный / экранный текст, мультимодальный текст). Последняя на сегодняшний день пятая группа представлена термином «тексты новой природы», который представляет своего рода синтез всех предложенных ранее понятий, вобрав в себя по крупице от каждого.

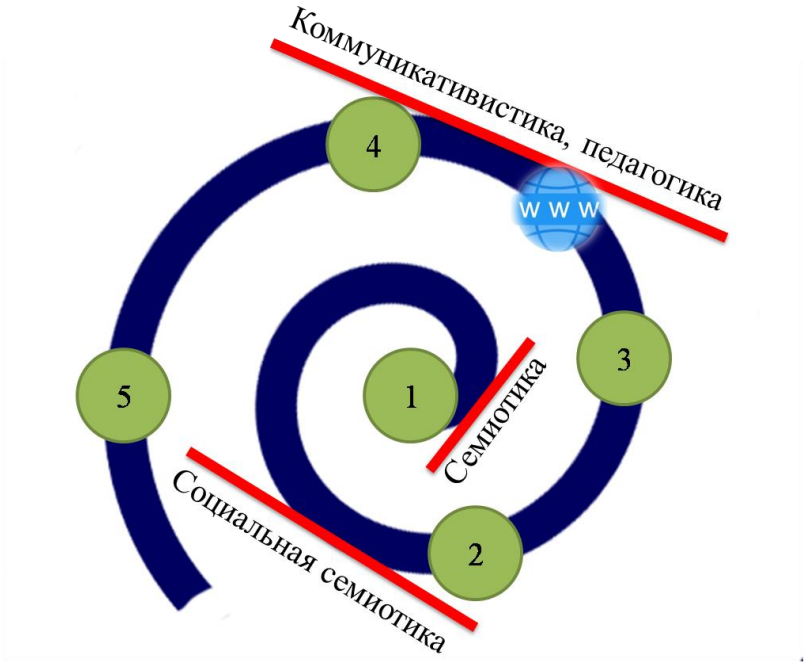

Рис. 1. Спираль становления терминологии

Мы считаем нужным отметить, что понятие «текст новой природы», равно как и «мультимодальность», в настоящее время чаще всего употребляется в контексте нейролингвистики и цифровой гуманитаристики. Феномен мультимодального текста относится к текстам, создаваемым и функционирующим в виртуальной реальности, и требует определенных условий для воспроизведения (программа, устройство). В понятии «мультимодальный текст» мы подчеркиваем необходимость вовлечения сразу нескольких каналов восприятия для понимания данного текста. В этой связи мы понимаем, что текст новой природы априори негомогенен и включает в себя языковую и неязыковую составляющие, визуальные статичные и динамичные элементы, аудиотекст и эффекты вкусов и запахов. Называя сообщение «текстом новой природы», мы подчеркиваем, что это сложный семиотический комплекс, для восприятия которого необходимо задействовать больше, чем только лишь зрительный канал.

Естественно, что, обсуждая социальные эффекты возникновения сложных текстов новой природы, Г. Кресс давал следующие прогнозы. От власти слова культура движется к власти знака. Вместе с информационным медиумом будет меняться грамотность, а новые цифровые медиа имеют три долгоиграющих эффекта по отношению к будущему. Они сочетают разные каналы передачи информации: словесно-текстуальный, визуальный и аудиальный, что порождает мультиканальность, мультимедийность. Они облегчают многостороннее взаимодействие участников коммуникации – интерактивность / интерперсональность. Иным становится взаимодействие между текстами – оно становится гипертекстуальным. Авторства больше не существует; текст может быть преобразован получателем моментально и любым образом: трансформирован в звук, в изображение, перемещен, разбит и т. д. Книги больше не являются исключительно письменными структурами в привычном смысле слова: попадая в цифровую среду, они наполняются иллюстрациями, текст сопровождается звучанием, видеофрагменты становятся составной частью композиции. Все эти изменения в культуре требуют изменения понимания чтения, грамотности и образованности. Старые представления должны уступить новым – постграмотным.

Вернемся к тому, как Г. Кресс рассматривал особенности постграмотности в статье «Приобретения и потери: Новые формы текста, знания и образования», поскольку именно в работах Кресса происходил переход от понятия «постграмотность» к понятию «мультимодальная грамотность» [Kress 2005]. Поскольку он выделял два ведущих способа трансляции информации – книжный и

экранный, – то под способностью разнообразной работы с книгой подразумевалась традиционная старая грамотность, а под способностью извлекать информацию с экрана и оперировать с этой информацией разнообразным образом – новую грамотность или постграмотность. Однако постграмотность для Г. Кресса означала отсылку к определенной эпохе – эпохе сочетания различных форм грамотности, в том числе и появления информационной грамотности, то есть грамотной работе с новыми медиа.

В плане содержательных характеристик новой грамотности Г. Кресс считал наиболее продуктивным понятие мультимодальной грамотности, потому что оно схватывает два следующих момента: новая грамотность существует в отношении различных способов трансляции информации (вербально-алфавитного, визуального и аудиального); подобно тому, как эти разные способы трансляции информации сочетаются в цифровых технологиях (мультимедийном суперхайвее), так и разные виды грамотности (алфавитная, визуальная, аудиальная) должны сочетаться в единой мультимедийной грамотности.

В работах Г. Кресса было введено новое понятие мультимодальной грамотности, позволяющей обрабатывать вербально-алфавитную, визуальную, аудиальную информацию и их всевозможные сочетания. П. Фрейре и его последователи дополнили представления о грамотности идеями о том, что навыки считывания информации касаются не только созданных человеком текстов, но восприятия (reading) всего многообразия информации, поступающей к человеку от окружающего мира при помощи всех человеческих органов чувств, обработки и интерпретации этой информации, позволяющей человеку конструировать (writing) в своем сознании единую и сложную картину мира.

Как следствие анализа всех этих идей, постграмотность мы понимаем как комплекс возможностей и способностей человека формировать и передавать свои мысли / сообщения при помощи различных языков культуры (языков международного общения, образно-метафорических языков различных искусств, аналитически-эксплицитных языков науки и языков программирования, определяющих порядок действий интеллектуальной машины) и любых доступных медиа (дописьменных, письменных, аналоговых и цифровых), а также способность и возможность прочесть, то есть воспринять органами зрения, слуха, осязания, обоняния, декодировать и интерпретировать все разновидности текстов (мономорфных или полиморфных), существующих в современной культуре.

Идеи Г. Кресса сегодня подхвачены и развиваются его друзьями М. Калантцис и Б. Коупом, учениками во всех странах мира, учеными, занимающимися проблемами чтения и грамотности в ЮНЕСКО, российскими исследователями, сосредоточенными на решении проблем современной грамотности и роли чтения в этих процессах.

Последователи идей Новой Лондонской группы показали, как идея классика критической философии образования П. Фрейре о том, что «читая слова, мы читаем мир», меняет содержание современного гуманизма и современного образования [Roca-Servat, Golovatina-Mora 2020]. Исходным для идей П. Головатиной-Мора становится констатация факта, что условия современного мира таковы, что знания становятся множественными и фрагментарными, а человек подвергается различным формам подавления и насилия, в том числе в системе производства – передачи – получения знания. В качестве стратегии противостояния несовершенству обжитого человеком мира возникло мировоззрение трансгуманизма, провозгласившего принципы любви, эмпатии, заботы и ответственности. С таких научных позиций, как у П. Фрейре, не существует более непреодолимых различий между субъектом, концептом и бытием. Субъект – это стремление к познанию и описанию внешнего человеку мира на всех доступных человеку языках, вербальных и невербальных. Концепт – это только интеллектуальное действие субъекта в определенном пространстве и времени, в этом хронотопе язык – это способ совместного написания, то есть создания самого себя и мира вокруг. Поэтому язык может быть вербальным – стремящимся к точности концептов, а может быть метафорическим, позволяющим преодолеть насилие определенности и однозначности. Трансгуманизм утверждает, что человек может мыслить и при помощи слов, а может и при помощи природных явлений и стихий этого мира – быть текучим и континуально-процессуальным как вода, или быть статичным и постоянным как земля. Метафорическое чувство-мышление или смыслопереживание в образах или стихиях позволяют человеку воплотить себя в более сложных формах, предполагающих большие неопределенности и многозначности смысла, достичь большего продвижения в понимании интеллектуально-чувственных возможностей человека. Неслучайно авторы современных художественных проектов используют в качестве выразительных средств (языков) искусства научные достижения в области новых материалов, силу магнитных и гравитационных полей, возможности сенсорного и проекционного оборудования и многое другое. Неслучайно Розалинда Краусс [Краусс 2017] сказала по этому поводу, что со-

временные художественные проекты – это самостоятельные медиа, а языки современных художественных проектов – это уникальные медиумы, однократно складывающиеся в творческом коллаборативном воображении художников, программистов и ученых и более никогда и никем не повторимые. На наш взгляд, обращение к анализу мультимодальности и уникальности медиумов в современном медиаискусстве также должно помочь в понимании многоаспектности проблемы новой грамотности и «текстов новой природы», помочь концептуализировать сложный полилингвальный и поликультурный университетский текст.

1.4. Постграмотность как умение интерпретировать знаки, символы и культурные коды в мире поликультурности и суперразнообразия

Поликультурность мы понимаем как множественность социокультурных полей / плоскостей, пересекающихся в одном пространстве. Такое понимание снимает этнонациональный аспект с понятия поликультурность и переносит его на структурно-семиотическую, дискурсивную множественность культур, культурных плоскостей или полей, в которые ежемгновенно включен каждый находящийся в университетском пространстве человек.

Теоретическая рамка постграмотности, закладывающая в исходные аксиоматические пункты утверждения о множественности языков культуры, множественном характере и природе текстов культуры и множественной грамотности, при последовательных рассуждениях приводит нас к тому, что и агентов-адептов культуры мы должны рассматривать как цельное множество, но не в их единичности и отдельности. Такая установка приводит нас к необходимости отнестись критически к теории мультикультурализма и соответствующему этой теории межкультурной коммуникации мультилингвизму – когда в глобальном мире связей и отношений каждый субъект общества говорит на своем родном языке, является монолингвом, а общество в целом включает в себя группы людей, говорящих на разных языках, и является полилингвальным.

Здесь очень важно отметить внутреннее противоречие, заложенное в термине полилингвальность. С одной стороны, это термин, пришедший из теории мультикультурализма и фиксирующий совместное существование монолингвальных людей в полилингвальном обществе, и соответственно, следствием этого является признание того, что полилингвальное образование – это образование, в которое включаются монолингвальные студенты,

преподаватели и сотрудники. Но когда мы говорим, что тот или иной участник научно-образовательной коммуникации является полилингвом, то это означает, что он владеет несколькими языками, в разной степени знания и использования этих языков, но с возможностью использовать эти языки, решая свои профессиональные цели и задачи. Полилингвизм современного российского ученого может складываться из знания родного языка, государственного – русского языка, языка международного сотрудничества – *English Lingua Franko,* древних языков науки – латынь и греческий, вербальных языков, значимых для тех областей знаний, в которых специализируется ученый.

Соответственно, в нашей концепции полилингвального образования в эпоху постграмотности мы будем иметь в виду создание такой модели университетского образовательного сообщества, пространства и ценностей, в которых реализуется научно-образовательный полилингвизм как возможность использовать языковой репертуар различных языков в зависимости от задач профессиональной научно-образовательной деятельности.

Для обоснования возможности успешного решения такого рода задач нам необходимо перейти от критики мультикультурализма и мультилингвизма к признанию сверх-разнообразия и тех последствий, что имеет для теоретических установок лингвопедагогики и философии образования такой подход.

Политика, получившая название «мультикультурализм», заключалась в требовании параллельного существования культур в целях их взаимного проникновения. Она осуществлялась посредством поддержки общинных ассоциаций и их культурной деятельности, мониторинга культурного разнообразия на рабочих местах, поощрения позитивных образов культурного разнообразия в СМИ, а также внесения изменений в социальные услуги с учетом культурных различий.

К началу XXI века мультикультурализм столкнулся с рядом трудностей и негативной реакцией политического и общественного мнения, которые указывают на устаревание политики и необходимости в изменениях: меняющийся характер глобальной миграции, новые социальные образования, неудовлетворительное социально-экономическое положение групп иммигрантов. Многие критики рассматривают данную политику как предпосылку к социальному расслоению, этническим конфликтам, краху государства, росту экстремизма и терроризма. По словам Steven Vertovec, в понимании общества вся суть мультикультурализма была заключена в следующих предположениях: мультикультурализм способствовал усилению

и сохранению культурных различий; данные различия приводили к разобщенности общества; разобщенность общества, в свою очередь, повлекла за собой отсутствие социально-экономической мобильности, распад социальных отношений, стала основанием для конфликтов и зарождения экстремизма [Vertovec 2007].

Однако мультикультурализм никогда не состоял из одной стратегии, институциональной структуры или программы. Более того, большинство мультикультурных стратегий не нацелено на достижение экономических результатов, так же как и не нацелено на создание разобщенности между группами этнических меньшинств. Они скорее направлены на социальное признание миноритарных общин и их участие в государственных сферах.

Достижение десятилетий мультикультурализма, особенно широкое признание ценности этнического разнообразия, по-прежнему очевидно. Это можно увидеть в школах, организациях и на рабочих местах. Кроме того, во многих странах опросы общественного мнения по-прежнему демонстрируют высокий уровень уважения культурного разнообразия. Например, Евробарометр недавно показал, что почти три четверти граждан ЕС считают, что люди с различным происхождением (этническим, религиозным или национальным) обогащают культурную жизнь страны [European Commission 2007]. Можно сказать, что критика мультикультурализма в значительной степени основана на несовершенстве практик реализации политики мультикультурализма, чем целей и последствий данной политики.

За последние три десятилетия демографические, социально-политические, культурные и языковые показатели обществ во всем мире претерпели изменения, которые связаны с постоянно растущей мобильностью и миграцией населения. С каждым днем растет количество мигрантов, расширяется круг регионов, в которые люди направляются для работы или учебы. Наблюдаются радикальные изменения не только на социально-экономическом, культурном, религиозном и языковом уровнях, но и в гражданском статусе мигрантов, их образовании, профессиональной подготовке.

Для того чтобы обозначить изменения, происходящие в результате глобальной миграции, социолог Steven Vertovec вводит термин «super-diversity», впервые упомянутый в статье «Ethnic and Racial Studies».

«Суперразнообразие – термин, призванный подчеркнуть уровень и вид сложности, превосходящий что-либо ранее испытанное, динамическое взаимодействие переменных, включая страну происхождения, миграционный канал, правовой статус, че-

ловеческий капитал мигрантов (особенно образование), доступ к занятости, местность... и реакцию местных властей, обслуживающих организаций и местных жителей» (*“Super-diversity – a term intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything … previously experienced … a dynamic interplay of variables including country of origin, … migration channel, … legal status, … migrants’ human capital (particularly educational background), access to employment, … locality … and responses by local authorities, services providers and local residents”*) [Vertovec 2007].

В различных социальных научных областях концепция суперразнообразия по-разному используется, упоминается или критикуется как идея, установка, теория или подход. Steven Vertovec использовал данный термин прежде всего для того, чтобы описать многообразие этнических групп, живущих в больших городах западной Европы. Еще 40 лет назад мигранты приезжали в эти города лишь из ограниченного числа стран, когда на сегодняшний день они уже съезжаются со всего мира. Города, в которых проживают представители более 170 национальностей, являются скорее правилом, чем исключением. Однако увеличение этнического разнообразия само по себе не является убедительным аргументом в пользу добавления «супер» к уже установленному термину «разнообразие». В чем же заключается отличие терминов «разнообразие» от «суперразнообразия»?

Jan Blommaert и Ico Maly утверждают [Blommaert 2014], что изучение суперразнообразия означает более высокий уровень анализа. Этот термин говорит нам не просто об отличиях одной группы от другой по этнической принадлежности, но и о таких критериях различий, как: пол, образование, возраст, семейное положение. Между этническими группами и внутри них растет различие между поколениями, между мужчинами и женщинами, между более и менее образованными людьми. Это требует смещения акцента с понятия этнической группы на динамичное взаимодействие между различными характеристиками отдельных членов этнических групп и изменчивость отношений между ними.

Миграция и культурное суперразнообразие, безусловно, будут оставаться в центре внимания общественности на протяжении многих лет. В настоящее время модели и процессы глобальной миграции создают все больше культурного разнообразия в обществе. Мигранты, в свою очередь, сохраняют диаспорическую идентичность и трансграничные связи с родиной. Передовые технологии, низкие расходы на транспорт, возможность телефонных звонков, интернет-технологии и спутниковое телевидение – все это

означает, что разрозненные группы могут с относительной легкостью поддерживать ежедневный контакт друг с другом.

После теракта в США 2001 г. общество все больше относится с недоверием к представителям различных групп мигрантов. Растет страх перед террористическими ячейками и врагами внутри страны. Независимо от социально-научных выводов о том, что транснационализм мигрантов не препятствует их интеграции в общество, многие политики убеждены, что поддержание связей с родиной означает, что мигранты и этнические меньшинства не хотят стать частью нового общества. В связи с этим остро ощущается необходимость в четкой политике и структурах для решения данных вопросов.

По мнению Steven Vertovec [Vertovec 2019], подобные взгляды в сочетании с тенденциями анти-мультикультурализма и появление новых сложностей, связанных с мигрантами, суперразнообразия позволяют сделать вывод о переходе в другую эпоху. В связи со сложившимся непонятным культурным состоянием в странах всего мира были приняты меры по проведению политики, направленной на укрепление сплоченности общин, национальной самобытности и обязательную интеграцию иммигрантов. В таких странах, как: Франция, Германия, Великобритания, Нидерланды, Сингапур и Австралия, правительство разработало программы, предусматривающие проведение курсов, включающих в себя вопросы гражданства и тесты для иммигрантов, которые требуют приобретение знаний о национальной гражданственности, культурных нормах и ценностях. Иммигранты, сдавшие данные тесты, награждаются на церемониях, которые являются символами национальной принадлежности. Во многих странах также расширяются языковые требования к иммигрантам. Вновь прибывшие должны продемонстрировать языковые навыки на определенном уровне. Несоблюдение данных требований во многих странах влечет за собой наказание. Таким образом, иммигранты и группы этнических меньшинств обязаны уважать ценности и культуру принимающей страны, демонстрировать свое желание интегрироваться в общество. Данные меры рассматриваются политическими органами как важнейшие шаги в обеспечении социально-экономической мобильности самих иммигрантов, недопущении беспорядков и обеспечении безопасности для всего населения страны.

По словам Steven Vertovec, предусмотренные меры содержат в себе ключевые элементы того, что можно назвать последствиями периода суперразнообразия, а именно переход к «постмультикультурализму» [Vertovec 2019]. Данный термин означает не просто ассимиляцию, а признание значения и ценности культурно-

го разнообразия, несмотря на акцент на сплоченности, национальной самобытности и на доминирующих культурных ценностях принимающей страны. Соединенное королевство Великобритании может служить примером политики пост-мультикультурализма. Согласно последним политическим документам, таким как *«Improving Opportunity, Strengthening Society»* [Department for Communities 2009], правительство стремится одновременно уделять больше внимания улучшению условий жизни и сокращению неравенства между этническими меньшинствами в области образования, занятости, здравоохранения, жилья, а также содействовать формированию сплоченного общества путем укрепления чувства общей принадлежности.

Ситуация пост-мультикультурализма или суперразнообразия, конечно же, проблематизирует понятие новой грамотности или постграмотности, поскольку усиливает вопросы о том, как общаться, как выстраивать семейные и трудовые отношения, как осуществлять процессы образования и здравоохранения во взаимодействии представителей многих культур, отличающихся по своим религиозным убеждениям, гендерным ориентациям, идеологиям и являющихся приверженцами различных культурных ценностей. И здесь мы должны сказать вслед за Steven Vertovec и Jan Blommaert, что, конечно же, речь не идет о грамотности в отношении только лишь основных дат, мест, событий в истории культуры или персон, определивших направление развития культуры, активно взаимодействующих и серендипно пересекающихся, в реальном и виртуальном мире культурных коммуникаций. В предшествующие времена никогда бы не встретились в центре Парижа наследники вольтерьянского атеизма и сторонники исламского фундаментализма, но начало XXI века с бурным развитием Интернета, социальных сетей, мобильной связи, моментальных платежей и авиасообщения сделало такие встречи реальностью, с которой необходимо считаться.

Эпоха постграмотности не только вынуждает людей, представляющих разные культуры, выстраивать диалог на уровне языков и дискурсов, но и предполагает знание и уважение культурных кодов, символов и ритуалов, вербальных и визуальных знаков, которыми маркирует себя и по которым опознается та или иная культура. Неслучайно огромное значение в современном мире приобретают разнообразные этно-антропологические исследования и школы о том, что из себя представляют и как организованы традиционные жилища, как совершаются лиминальные обряды и ритуалы: взросление, свадьбы, похороны, что представляет из себя кухня и кулинария, традиционная и научная медицина и фармаколо-

гия у представителей различных этнических групп и т. д. (В частности, УрФУ на протяжении многих лет, начиная с 2010 года, проводит Летние и Зимние школы по Россиеведению: «О России в России», в которых участвуют представители самых разных стран и культур.) Соответственно, понятие постграмотности вбирает в себя в этом аспекте не только определенное семиотическое измерение – знание и понимание, умение использовать и считывать культурные коды, символы и знаки, но и глубокое этнографическое и культурно-антропологическое содержание, научающее организовывать повседневность в инокультурной среде.

1.5. Постграмотность – это критическое понимание медийно-информационной грамотности

Формирование цифрового информационного общества, как мы видим, является серьезным вызовом современному российскому педагогическому сообществу, поскольку обладает как мощными продуктивными и развивающими, так и ограничивающими и сдерживающими силами. Как всякая новая технология, оказывающая решающее воздействие на развитие цивилизации и культуры в целом, как в свое время изобретение письменности и электрических машин, компьютерные технологии, особенно в единстве с технологиями мобильной связи, привели к формированию нового цивилизационно-культурного уклада, и система образования, как и все другие системы социокультуры, предстала перед лицом вызовов и угроз со стороны новой четвертой технологической [Schwab 2017] и культурно-цивилизационной революций [Закс 2018]. В каждую такую эпоху педагогическая наука становится на передний край поиска ответов на вызовы новой культуры и цивилизации: чему и как учить. В условиях пандемии COVID-19 большая часть педагогической общественности озадачилась развитием медийно-информационной грамотности, имеющей два важнейших аспекта: грамотность в отношении систем медиа, транслирующих информацию, и грамотность в отношении информации, умение ее критически оценивать, отбирать и интерпретировать.

Наше понимание постграмотности побуждает нас говорить о том, что новая грамотность – это не только грамотность в отношении медиа и информации, но и в отношении информационного контента, его ценностно-смыслового содержания, в отношении самого человека и всех сфер его жизни, этот контент, гаджеты, медиа и информацию порождающего.

Соответственно, мы обсуждаем, как организовать полилингвальную систему обучения в стране с многочисленными этнонациональными и языковыми группами, социокультурными коммуникативными знаками и кодами, сакральными и значащими текстами, другими символическими особенностями. В этой ситуации система образования вынуждена балансировать между открытостью глобальному миру и необходимостью конструировать идентичность на постимперском постсоветском пространстве. Сложнее всего здесь приходится тем университетам, что устремились в мировых рейтингах в первые сотни вузов-лидеров международного образования, и в то же время сохраняют национальное своеобразие и богатство русского языка, русской культуры и образованности.

В качестве подхода, структурирующего проблемное поле полилингвального образования на постковидном этапе цифровой эпохи, используем идеи К. Шваба. Его сочинение, анализирующее вызовы 4-й промышленной революции, отличается системностью и структурированностью. Все вызовы, которые современному образованию предъявляет 4-я промышленная революция, он делит на 4 группы: вызовы экономике, бизнесу, обществу и личности.

Поскольку действующим субъектом и экономики, и бизнеса, и общества, и личностного роста и развития является, в конечном счете, человек, то все вызовы новой промышленной революции обращены к каждому отдельному человеку и делают востребованными новый качественный уровень образованности современного человека, то есть новую грамотность. Эта новая множественная грамотность, или постграмотность, не отменяет собой предыдущие, ставшие классическими формы дописьменной и письменной грамотности, но существенно дополняет их и развивает спектр тех компетенций, которые составляют эту грамотность новейшей эпохи постграмотности.

Комплекс факторов, формирующих вызовы эпохи постграмотности, находится в пространстве социокультуры. Все эти вызовы формируют новое задание для образования по формированию универсальных, надпрофессиональных социокультурных компетенций, которые современное образование должно сформировать у каждого человека вне зависимости от выбранной им сферы профессиональной деятельности и того уровня образованности, который человек считает достаточным для обеспечения необходимого уровня социального благосостояния и благополучия. Эти компетенции вызваны к жизни технологическими изменениями, которые определяют не только характер производственных отношений и профессиональной занятости, но и систему ценностей, способы

целеполагания и смыслообразования, досуг, межличностные отношения, символические практики и, в том числе, искусство. Формирование универсальных социокультурных компетенций требуется начинать безотлагательно на том уровне, на котором отдельный человек находится в данный момент – и в начальном, и в среднем, и в высшем, и в дополнительном образовании.

Безусловно, что владение родным языком и языковым репертуаром из 2–3 других языков человеческого общения, что составляет сущность полилингвальности, относится к этому базовому, или ядерному, надпрофессиональному и универсальному уровню грамотности и образованности.

Исходя из теории Г. Гарднера о множественности человеческого интеллекта [Gardner 1983], К. Шваб апеллирует к четырем видам интеллекта. Он считает, что в условиях 4-й промышленной революции особое внимание должно быть уделено настройке рационального, эмоционального, мотивационно-волевого и рефлексивного, системно-стабилизирующего интеллекта. В нашем понимании тех задач, которые ставятся перед педагогической наукой и практикой, универсальные социокультурные компетенции не только востребованы у каждого активного члена современного общества, но и обращены к формированию разных сторон социокультурного взаимодействия в обществе будущего.

Рациональный интеллект и универсальные компетенции. Рациональный интеллект человека – это новое качество понимания и применения знания. Основополагающим принципами работы рационально-логического интеллекта должно стать признание принципа суперразнообразия как принципа организации этого мира и общества, взаимодействия с другими людьми и принцип инклюзии как модус сосуществования человеческого интеллекта, который должен научиться это многообразие принимать, объяснять и положительно руководствоваться им в своей жизни таким образом, чтобы принятие суперразнообразия обеспечивало бы возможность осознанного включения в деятельность совместно с любыми проявлениями Другого, Иного, какие только возможны в современном мире в сфере телесности, расы, языка, интеллекта, чувственности и т. д. Понимание универсальности как унифицированности и стандартизированности является с точки зрения такого подхода ошибочным и неправомерным. Поскольку неопределенность и суперразнообразие становятся в современном мире условиями существования людей, то образование должно научить своих учеников жить и работать в таком изменчивом, многообразном мире, полном загадок и неопределенностей. Такой подход нелегко осуществить,

поскольку он требует развития открытости мышления всему новому и неожиданному и креативности на протяжении всей жизни, но психология и педагогика знают, что снижение креативности и повышение стандартизации действий, эмоциональных реакций, поведенческих привычек, мыслительных процедур происходит с годами, и формируются устойчивые формы деятельности, мышления, эмоций и памяти, происходит хабитуализация рутинного, а не креативного модуса действия. Поэтому мы видим как младшие поколения, поколения обучаемых устремлены в цифровое будущее и цифровую экономику, активно используют гаджеты и цифровые технологии и сервисы в индивидуальных и коллективных практиках осуществления учебной деятельности, как они экспериментируют с вневербальными, мультимодальными формами социокультурной коммуникации, и как старшие поколения в педагогическом взаимодействии предпочитают опираться на старые и проверенные классно-урочные, логоцентричные методики, и только Ковид-2019 и случившийся в 2019/2020 учебном году локдаун вынудили образовательное сообщество экстренно освоить информационно-компьютерные технологии педагогической деятельности и перейти к их массовому внедрению и использованию, частично освоить практики мультимодальной коммуникации и оценивания.

С этой точки зрения развитие и внедрение полилингвального образования мы понимаем как способ формировать собственно логико-аналитические структуры рационального мышления в процессе освоения другого языка, а также формировать устойчивые навыки работы с другими, иными логиками, определяющими и синтаксис, и синтагматику, и метафорику другого языка, что на лингвистическом уровне не только формирует представления о суперразнообразии людей и культур, находящихся в процессе непрерывного общения, но и обеспечивает языковую практику в другом языке, с использованием иных законов синтаксиса и фонетики, а в случае изучения языков с иными видами графических систем: переход с кириллицы на латиницу, или на арабскую вязь, или на иероглифические системы написания слов является основой поведенческой практики в мире суперразнообразия.

Эмоциональный интеллект и суперразнообразие. В эмоциональном интеллекте, отвечающем за способности интегрировать мысли и чувства, сегодня как никогда востребована, с точки зрения К. Шваба, способность переживать события этого мира, ориентируясь на принципы самоконтроля и эмпатии. Самообладание, стрессоустойчивость, дружелюбие и тактичность, умение искать и находить продуктивные компромиссные решения, гово-

рить с людьми на понятных им языках являются сегодня необходимыми каждому свойствами личности. Для российской системы образования, которая традиционно являлась системой принуждения к интеллектуальному труду и послушанию, формирование дружелюбного и эмпатичного эмоционального отношения к миру является задачей абсолютно новой и не включенной ни в какие методики современного российского образования и воспитания. В советское время об этом спектре проблем и путях их решения много говорили педагоги-новаторы, основоположники гуманной педагогики, но сегодня эта линия развития отечественной педагогики не так слышна, как линия технократов и инноваторов (см. многочисленные статьи и интервью Г. Грефа и других сторонников революционного движения в сторону цифрового обучения). Но внедрение компьютерной техники, скоростного интернета и цифровой дидактики не означает само по себе рождение новой грамотности. Новая грамотность не состоит только лишь в умении нажимать нужные кнопки девайса, она во многом определяется тем, зачем и ради чего осваиваются компьютерная техника, технологии и используется Интернет. Вопрос о человеческих смыслах и эмоциональных оценках, переживаниях, смыслопереживаниях в процессе обучения является одним из ключевых вызовов педагогическому сообществу в вопросе о том, какой эмоциональный интеллект и каким образом формируется сегодня в системе образования? Провал в этом важнейшем моменте воспитания мы все чаще видим в отсутствии лояльности или приверженности тому образовательному учреждению, которое человек окончил.

Полилингвальное образование, с нашей точки зрения, – это замечательный тренинг эмпатии и внимательности к другому. В ходе многочисленных экспериментов в процессе образовательных практик доказано (см. глава 3), что самые трудные навыки в освоении новых языков – это навыки аудирования и интонирования, и это подтверждается результатами проведенных исследований преподавателями иностранных языков – английского, немецкого, испанского, французского, китайского, японского – в УрФУ. Навыки аудирования, для которых очень важны сосредоточенность на речи другого, концентрация внимания на говорящем, оценка вербального и невербального, интонационного содержания сообщения, умение слушать, повторять, копировать мелодические фигуры и линии, выделять синтагматические, ритмо-интонационные смысловые единицы в речи говорящего, являются важнейшими элементами эмпатического отношения к другому человеку. Научившись внимательно слушать, понимать, ритмо-интонационно повторять фигуры речи

человека, говорящего на другом языке, человек может применить все эти навыки для эмпатического восприятия речи другого человека и на своем родном языке. Элементы затрудненного аудирования и интонирования на новых, изучаемых языках помогают тому, чтобы сформировать навыки более чуткого, эмпатического настроя в общении с носителем родного языка. Хотя на родном языке восприятие при общности тезауруса и ритмо-интонационной стилистики является более беглым и не требует такой сосредоточенности как восприятие речи носителя другого тезауруса или иной стилистики речевого поведения.

Мотивационно-волевой интеллект и полилингвальное образование. Мотивационно-волевой интеллект, отвечающий за способность человека формировать цели и смыслы, необходимо настраивать на работу сообразно принципам совместности, сотрудничества, доверия.

Наконец, рефлексивный, системно-стабилизирующий интеллект нуждается в приоритетном формировании на основе принципа заботы о телесном и душевном здоровье.

Развивая идеи К. Шваба, мы можем следующим образом сформулировать задачи образования в области формирования компетенций, востребованных в условиях 4-й промышленной революции.

Первоочередной задачей мы видим формирование компетенций, позволяющих выстроить композиционно, осознать и принять сверхсложную ризоматичную картину мира как условие существования, уверенно ориентироваться, коммуницировать и достигать успеха в суперразнообразном и постоянно обновляющемся мире.

Вторая задача будущего образования и новой педагогики – это формирование компетенций, обеспечивающих систему представлений об эмоциональном мире человека как сложной саморегулируемой и сложной управляемой системе, а также о саморегуляции эмоционально-волевой системы, нуждающейся в надежных механизмах настройки и перезагрузки, обеспечивающей способность к стабильной совместной работе и согласию с другими не менее сложными системами.

Другой не менее важной задачей является формирование компетенций тактического и стратегического индивидуального и коллаборативного целеполагания, дискретно-континуального смыслообразования на протяжении всей жизни.

Наконец, не менее важная задача – формирование компетенций, обеспечивающих грамотное и ответственное здоровье-

сберегающее и здоровьеукрепляющее поведение на протяжении всей жизни.

Таким образом, постграмотность, если соотносить ее с российской педагогической терминологией, является универсальной, то есть надпрофессиональной компетенцией, которой должен обладать каждый образованный человек.

Полилингвизм в эпоху постграмотности – это способность создавать и считывать, интерпретировать тексты, созданные на всех возможных в культуре языках: от языков вербального общения и невербальных языков искусства до языков машинного мышления, программирования, эксплицитного логически однозначного научного высказывания. Поскольку такая возможность возникает благодаря встроенному в гаджеты и их приложения автоматизированному переводу, то составной частью рассматриваемого феномена является грамотность в отношении гаджетов и умения пользоваться всеми достижениями современной техники, обеспечивающей полилингвальные коммуникации в глобальном мире.

Системно-культурологическая интеллектуальная рамка постграмотности задает последовательность нашего дальнейшего исследования и построения модели полилингвального образования: уровень 1 исследует конкретные особенности функционирования – практики полилингвального образования, применяемые мировыми и национальными университетами, уровень 2 – практики формирования полилингвальных «образовательных сообществ» университетов, уровень 3 анализирует специфику коммуникационной среды и коммуникационного пространства университета со специфическими целями и ценностями, такими как академическая мобильность и педагогическая толерантность.

ГЛАВА 2. Мировые университеты в глобальной образовательной среде

2.1. Модели языковых сообществ мировых университетов

Язык как основное средство коммуникации объединяет людей в языковую общность, при помощи языка люди создают смыслы, и эти смыслы объединяют членов языкового сообщества и позволяют им идентифицировать свою принадлежность к данному сообществу. В современном мире университеты представляют собой существующие как реально, так и виртуально полиязычные сообщества. Полиязычие – это владение членами языкового сообщества коммуникативным репертуаром на родном языке и одном или нескольких иностранных языках в той или иной мере [Blommaert, Backus 2013] (владение иностранными языками при этом понимается функционально, а не в парадигме нэйтивспикеризма: то есть, уровень владения языком определяется исходя из потребностей, поэтому может быть разным).

Для тех же, кто такие сообщества создает, язык или языки, которые предписываются для использования в таком сообществе, – это способ управления сообществом. Язык – социальный тотем группы, код, который ее объединяет. Язык – важнейший компонент суверенности народа. Язык выражает, воплощает и символизирует культурную реальность. Культура же – это процесс включения и исключения, и как таковая она всегда связана с властью и контролем. Язык – это социальный капитал, и желание овладеть тем или иным языком – это желание получить доступ к социальному достоянию того сообщества, которое говорит на том или ином языке [Бурдье 2010]. Языки дают и возможности варьировать социальную идентификацию членов сообщества. Владение языком – это пропуск в желаемую социальную реальность.

Конфигурация языкового сообщества университетов, выбор языков обучения и изучаемых языков для образовательных учреждений, то есть то, что принято называть языковой политикой, – это, с одной стороны, полное или частичное отражение языковой реальности, в которой они существуют, но, в гораздо более важной мере, это также выбор языковых сообществ, к которым хотят принадлежать члены университетской корпорации. Языковое сообщество манифестирует себя в лингвистическом ландшафте университета и артефактах, которое оно создает и потребляет: от языков сайта университета и его аккаунтов в социальных сетях до табли-

чек на дверях аудиторий и кабинетов и объявлений в университетских общежитиях и столовых. Языковое пространство университета может иметь различные конфигурации, которые зависят от того, каковы характеристики и практики языкового сообщества данного университета, как оно регулируется, какова его языковая политика и как оно манифестирует себя с точки зрения внешних атрибутов – лингвистического ландшафта. Если смотреть на языковое пространство университета как на систему, то участники языкового сообщества университета взаимодействуют между собой при помощи кода, заданного как уникальными коммуникативными репертуарами каждого из участников, так и языковыми политиками и практиками в данном университете. Данная система динамична и нелинейна, поэтому она может иметь эмерджентные эффекты.

В тех университетах, где полиязычные сообщества являются или становятся реальностью, идет активное изучение и моделирование данных процессов. Упомянем серии конференций, которые были проведены на эту тему: «Bi- and multilingual universities: European perspectives and beyond» в Свободном университете Божен-Больцано, в котором преподавание ведется на итальянском, немецком и английском языках; «Bi- and multilingual universities: challenges and future prospects» в Университете Хельсинки, где преподавание ведется на финском, шведском и английском языках, и другие. «Альянс европейских университетов», членами которого являются семь университетов в европейских городах среднего размера, имеет направление деятельности под названием «Multilingual & Multicultural University», в рамках которого совместно разрабатывают языковые политики, проводят симпозиумы и научные исследования на тему полиязычных университетов. Полиязычное образование обсуждается на крупнейших мировых конгрессах, проводимых, в частности, International Association of Applied Linguistics, American Educational Research Association и другими.

Наибольшую ценность для нас представляют исследования полиязычных университетских сообществ, проведенные в университетах, ставящих перед собой задачу интернационализации. Упомянем таких исследователей, как Ингрид Гоголин из Гамбургского университета, Эмма Дафуз из Мадридского университета Комплутéнсе, Роберт Уилкинсон из Университета Маастрихта, Мария Кутеева и Кэтрин Кауфхолд из Стокгольмского университета и Ниина Хыннинен из Университета Хельсинки, выступившие главными редакторами коллективной монографии «Language perceptions and practices in multilingual universities», а также Тайна Сааринен из Университета Ювяскюля, и российских исследовате-

лей, таких как Ирина Айнутдинова из Казанского федерального университета, Екатерина Царева из Казанского национального исследовательского технологического университета, Карина Мележик из Крымского федерального университета и прочих. В России таких исследований не так много, это связано, с одной стороны, с их междисциплинарным характером, а с другой – с тем, что процессы интернационализации высшего образования начались в России сравнительно недавно.

Проект исследования полиязычных сообществ университетов стартовал в Уральском федеральном университете в 2013 году, как только университет стал членом Проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (далее – Проект 5-100). Уровень англоязычной компетенции был одним из ключевых факторов успеха университета в данном проекте, во многом и потому, что стартовая позиция с точки зрения владения сотрудниками университета иностранными языками была сравнительно низкой: Екатеринбург до 1992 года был закрытым городом с достаточно низким уровнем владения английским языком, прежде всего в аспекте говорения и навыков академического английского. В университете были предприняты практические усилия по созданию англоязычной среды [Rasskazova, Guzikova, Green 2017], которые привели к появлению в университете центра компетенций в области обучения английскому языку. Активными участниками практической фазы проекта были университеты и организации-партнеры, привлеченные к этому процессу, такие как Cambridge English, Norwich Institute for Language Education, издательство Springer Nature и другие. Через три года после старта проекта реформ англоязычной среды университета проект перешел в исследовательскую стадию. Здесь партнерами проекта стали коллеги из российских университетов и университетов Бедфордшира, Копенгагенского университета, Гуандонского университета иностранных языках и внешней торговли, Гонконгского политехнического университета и др. Методологической базой исследования университетских языковых сообществ стала комбинация данных глубинных интервью, проведенных с преподавателями, администраторами и студентами российских и зарубежных университетов, и обобщенные данные анкетирования студентов и преподавателей вузов. Резуль-

таты исследований обобщены в научных статьях[2] и монографиях[3], представлены на международных и российских конференциях[4].

---

[2] Гузикова М. О., Ессяк Е. С. Модель полиязычной образовательной среды Копенгагенского университета // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 4. С. 68-82; Гузикова М. О., Кочева О. Л. Поликультурная и полиязычная образовательная среда как контекст обучения иностранным языкам // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. 2018. Т. 13, № 2 (176). С. 74-82; Гудова М. Ю., Гузикова М. О., Рубцова Е. В. Полилингвальное и поликультурное образование в университете: критический дискурс грамотности // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. 2018. Т. 13, № 4 (182). С. 221-228; Гудова М. Ю., Гузикова М. О. Модель полиязычного образования в университете: критическая теория грамотности и опыт Китая // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 2 (64). С. 186-199; Гузикова М. О. Языковая среда мировых университетов в условиях интернационализации высшего образования // Перспективы науки и образования. 2019 № 42 (6). С. 158-171. https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.13.

[3] Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография / под редакцией М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. 124 с. ISBN 978-5-7996-1673-1; Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: полилингвизм и поликультурность: монография / А. В. Булатова [и др.]; под редакцией М. О. Гузиковой, М. Ю. Гудовой; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017. 236 с. (Серия. Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности). ISBN 978-5-7996-2236-7.

[4] Гузикова М. О. Английский язык как lingua franca китайских университетов // Китай: история и современность: материалы IX междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 21–23 октября 2015 г. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. С. 52-56; Гузикова М. О. Полиязычная образовательная среда как поле для исследований и управленческих решений // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 11 апреля 2016 года. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. С. 167-171; Гузикова М. О. Полиязычие в глобальных университетах: теория и практика // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития: материалы Международная научно-практическая конференция (Екатеринбург, 15–16 марта 2018 года). Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018. С. 92-96; Гузикова М. О. Университет как полиязычное сообщество практики // XXI Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования», 22–23 марта 2018 г., Екатеринбург. Екатеринбург: УрФУ, 2018. С. 858-865; Gudova M. Y., Guzikova M. O. Analyzing the Intercultural and Multilingual University Space: Methodological Foundations // Facets of Culture in the Age of Social Transition Proceedings of the All-Russian Research Conference. 2018. P. 188-192. https://doi.org/10.18502/keg.v3i8.3632; Guzikova M., Kocheva O., Vershinina T. (2018). Managing Multilingual University Environments: Challenges and Solutions // Chova B. L., Martinez A., Torres I. (Eds.). 12th International Technology, Education and Development Conference (INTED). 2018. P. 4275-4280.

Моделирование языковых сообществ мировых университетов. Какие модели можно выделить на основании наблюдения языковых сообществ, языковых политик и практик мировых университетов? На основании каких критериев это можно сделать? Стоит отметить, что добиться стройности в типологии моделей не представляется возможным, потому что слишком велика уникальность университетов, и если их можно сравнить по одним параметрам, то несложно углядеть и те, которые их отличают. Нет двух идентичных университетов, как нет и двух идентичных реальностей, в рамках которых они существуют. Поэтому речь пойдет скорее о феноменологических моделях, построенных на основании наблюдения уникальной ситуации тех или иных университетов. Особенность феноменологического типа моделей состоит в том, что при изменении условий воспроизвести модель сложно, а иногда невозможно. Несмотря на это ограничение, моделирование позволяет нам в самом общем виде выявить некие типы, общие контуры того, какими могут быть языковые сообщества университетов. Такое моделирование также позволяет познакомиться с решениями в отношении создания и регулирования языковых сообществ университетов, с тем, в какой мере эти решения учитывают разнообразие обучающихся, и с тем, каковы эмерджентные эффекты возникающих языковых сообществ. Мы не будем говорить об отраслевых университетах, таких как медицинские, юридические или экономические, а остановимся только на университетах полного цикла (universitas litterarum, Volluniversitaet, comprehensive university).

При моделировании мы стремимся учитывать как внешнюю рамку принятия решений: правовые, экономические, политические условия существования университетов и прочие факторы внешней среды, так и решения, принимаемые внутри университетского сообщества: миссию и стратегию и способы реализации этой миссии и стратегии в каждом из рассматриваемых университетов. К правовой рамке относятся как законы об образовании, предписывающие языки преподавания, так и языковые политики национального и наднационального уровней, такие, например, как языковая политика Европейского Союза [Language policy] или политика «Две письменности, три языка», проводимая в Специальном административном районе Китая Гонконге [Poon 2020: 99].

Помимо законодательных предписаний, определяющим фактором внешней среды для университетов выступает экономика, так как высшее образование готовит выпускников к профессиональной деятельности на рынке труда. Национальные рынки труда в разной степени включены в глобальную экономику, причем одни

стремятся повысить уровень своего включения, что также может повлечь за собой трансформацию языковых политик как на государственном уровне, так и на институциональном. Так, начатая в 1978 году китайская Политика реформ и открытости повлекла за собой введение английского языка в университетах в качестве обязательного для всех специальностей и направлений подготовки, а заявленная в 2013 году политика «Один пояс и один путь» привела к включению в учебные планы изучения языков тех стран, которые являются объектами этой политики. После внедрения Политики реформ и открытости упало число изучающих русский язык в университетах, а после объявления инициативы «Один пояс и один путь» интерес к нему стал расти [Sukhomyatkina, Martynova 2020]. Если же национальный рынок не востребует большого количества выпускников с иноязычной компетенцией или наличие или отсутствие оной не влияет на уровень заработной платы выпускников и университет не ориентирует своих выпускников на доступ к глобальному рынку труда, то в данном университете предложение обучаться на иностранном языке и изучать иностранные языки для неязыковых направлений подготовки может оказаться довольно скудным. Столь же многообразны, как факторы внешней среды, могут быть и стратегии, тактики и диспозиции участников внутри самого сообщества – университета.

Языковая политика, как отмечал Б. Спольски, – это социальный феномен, зависящий от поведения и убеждений отдельных членов языкового сообщества [Spolsky 2007: 1]. Вообще, термин «языковое сообщество» до сих пор вызывает споры среди социолингвистов и социологов языка. Так, к примеру, Спольски предпочитал термину «языковое сообщество» другую единицу измерения – домен в определении, предложенном социологом языка Дж. Фишманом. Домен, как его определял Дж. Фишман, – это социальное пространство с его участниками, играющими определенные роли, локацией и той или иной «тематической» принадлежностью, например, дом, или рабочее место, или правительство. Университет – это домен, а его участники – это студенты, преподаватели, администраторы и пр. Различие между языковым сообществом и языковым доменом привело потом к тому, что в терминологии Общеевропейской рамки языковых компетенций, как и среди многих европейских исследователей полиязычия, закрепилось различие между полилингизмом как свойством момента и плюрилингвизмом как свойством человека, владеющего другими языками помимо своего родного [Coste, Moore, Zarate 2009]. Для нашей задачи мы такого различения делать не будем, так как в нашем слу-

чае мы смотрим на университет как на языковое сообщество системно, как на полиязычное, суперразнообразное, существующее как в физическом, так и в виртуальном пространстве, динамичное, социальное пространство взаимодействия. В нашем видении языкового сообщества в его современном состоянии мы солидарны с такими исследователями, как Й. Бломмерт [Blommaert 2010], Б. Рэмптон [Rampton 2009], М. Жакме [Jacquemet 2019].

Термин «сообщество» предпочтителен для нас еще и по тому, что рассмотрение его как «воображаемого сообщества» в терминологии Б. Андерсона [Андерсон 2016] позволяет пролить свет на вопросы выбора языков обучения. Языки обучения становятся символом единства сообщества, отъединенности от других таких же сообществ. Комплексно на языковое сообщество заставляют смотреть и сами компоненты языковой политики, а именно: 1) практики, то есть то языковое поведение, которое демонстрируют участники; 2) убеждения участников сообщества или идеология, отражающие ценностные отношения участников по поводу использования или изучения того или иного языка в домене, представления о ценности языков; и 3) управление, то есть решения, которые принимаются в отношении использования и изучения языка в данном домене. Языковое сообщество саморепрезентирует себя в лингвистическом или языковом ландшафте. Лингвистический ландшафт – это способ символического конструирования общественных пространств [Shohamy, Rafael, Barni 2010]. Б. Спольски утверждает, что выбор языков в лингвистическом ландшафте обусловлен языковой политикой. Лингвистический ландшафт позволяет увидеть, какие группы внутри одного языкового сообщества доминируют. Так, уже в самом начале исследований лингвистического ландшафта было отмечено активное использование английского языка совместно с локальными языками для надписей во всем мире.

Языковые сообщества университетов в условиях глобального суперразнообразия. Хотя университет создан и функционирует на территории, граждане которой пользуются каким-то языком, принятым в качестве основного языка общения, сама идея университета экстратерриториальна и транснациональна. Исторически современный западный университет вырос из средневековых школ (studia generalia), которые были местами учебы, открытыми для всех студентов вне зависимости от их происхождения. Привлечение ученых из зарубежных стран являлось основным отличием студии от школ, из которых они выросли [University]. Университет с самого начала отличается от других образовательных институтов тем, что его магистрами и школярами могли становиться представители раз-

ных народов, стран и местностей. В связи с усилением процесса, который мы в самом общем виде можем обозначить при помощи слова «глобализация», дискурс полиязычия стал приобретать все большую легитимность. Такие факторы, как беспрецедентный взрыв реальной и виртуальной мобильности в мире, в том числе всех видов миграции, рост торговых отношений, культурных обменов разного рода, межнациональные браки и прочие факторы, привели к тому, что полиязычие во многом стало очевидным, наблюдаемым феноменом. И если в последние десятилетия XX века мейнстримом общественного дискурса была тема «разнообразия», то в начале XXI века дискурс «разнообразия» уступил представлениям о «суперразнообразии» [Vertovec 2019]. Этот термин был использован социологом С. Вертовеком для описания последствий взрывного роста мобильности и отсутствия возможности упорядоченно разделять потоки миграции, что было возможным еще несколько десятилетий назад [Vertovec 2007]. На примере Великобритании конца XX – начала XXI веков С. Вертовек показал, что современные мигранты дифференцированы по происхождению, легальному положению, уровню дохода, причинам миграции и другим факторам в такой степени, что невозможно создать политики и инструменты управления разными группами мигрантов в рамках укрупненной классификации. Суперразнообразие как эпоха отделяет период, когда мигранты, в том числе люди, мигрирующие с целью получения высшего образования, – это в той или иной мере изолированная группа в рамках национального государства, от некой точки бифуркации, когда сохранять национальную идентичность в том виде, в каком она присуща государству-нации, более невозможно. Мировые университеты, в которых значительную часть составляют иностранные студенты и преподаватели, – это центры концентрации суперразнообразия и его бенефициары. Этнокультурное суперразнообразие означает и появление языковых сообществ с высокой интенсивностью полиязычных контактов, где возникают новые феномены с точки зрения языковых практик, их изучения и формирования языкового репертуара.

Согласно World Migration Report 2020 в 2019 году в мире 272 миллиона человек перемещались из своей страны в другую, и большинство из них по причинам, связанным с семьей, работой или учебой. Образовательная миграция – один из основных источников перемещения людей в мире [World Migration Report 2020]. Этот же отчет показывает опережающий рост миграции в мире по сравненю с тем, который ожидался в начале XX века. Ускорение темпов миграции говорит о том, что все больше пространств испы-

тывают на себе влияние глобализации, что приводит к таким эффектам, как транслокальность, транснационализм [Sassen 1991] и появлению «транснациональных социальных пространств» [Pries 1996] или, в терминологии А. Аппадураи, «транслокальных диаспор» [Appadurai 1995], пересекающих географические, политические и культурные границы. Растет разнообразие трансграничных связей и взаимодействий людей и их объединений разного рода. Благодаря цифровым технологиям эти трансграничные контакты сегодня возможны в реальном времени. Если раньше при перемещении из одного места в другое наблюдалась интенсификация контактов на новом месте и постепенное затихание контактов с тем местом, которое человек покидал, то теперь, перемещаясь, человек не теряет свои связи. В развитие выше упоминавшейся теории Б. Андерсона, А. Аппадураи говорит о появлении «воображаемых ландшафтов» глобализации, в которых границы национальных государств больше не являются определяющими, так как технологии, люди, финансы, идеи и информация проникают сквозь эти границы. Владение несколькими языками позволяет чувствовать себя частью нескольких сообществ или, как утверждают исследователи, создавать собственные воображаемые сообщества. Йен Бломмерт называл такие сообщества, существующие в основном в виртуальных пространствах, «light groups» – группами, связанными поверхностными контактами [Blommaert 2018].

В узловых точках транснациональных контактов, к которым, без сомнения, относятся и мировые университеты, меняется, как пишет С. Вертовек, социальная морфология, тип сознания, модус культурного воспроизводства [Vertovec 1999]. Университетское сообщество разнообразно в культурном и языковом плане. Так, университет может обучать на одном языке, но неформальное общение будет происходить на другом языке, как можно, к примеру, наблюдать в тех гонконгских университетах, где обучение ведется на английском языке, общение между преподавателями и местными обучающимися – в основном, на кантонском диалекте китайского языка, при этом есть много китайских студентов, говорящих между собой на путунхуа, и достаточно много иностранных обучающихся, основным средством неформального общения которых является английский и их родные языки. Возникают гибридные культурные идентичности, возникает бриколаж символов, принадлежащих разным культурам. Эффекты, которые такая гибридная культурная идентичность имеет в отношении использования языковых средств коммуникации, получили название «трансъязычия» [Петрова, Гузикова 2019]. Так, студенты и преподаватели могут

общаться на одном или нескольких установленных языках обучения, но, происходя из разных мест, приносят свой язык с собой, создавая внутриуниверситетские диаспоральные сообщества. Для местных студентов желание работать в транснациональных и транслокальных корпорациях и организациях часто является основной мотивацией к изучению иностранного языка или языков [Гузикова, Вершинина 2018]. Полилингвизм – одно из условий того, чтобы стать активным участником этой транснациональной реальности и влиять на нее.

Университеты имеют разную степень притязаний на участие в транснациональной реальности. Вслед за известным определением Джейн Найт мы называем процесс интеграции университетами международного, межкультурного и глобального измерения в стратегию развития, в функционирование и преподавание интерационализацией [Knight 2003: 33]. Очевидно, что университеты имеют разную степень интернационализации и стремятся к разной степени интернационализации. Опираясь на идею Самуэля Мартин-Барберо, ректора Университета Камило Хосе Села, и Адриана Монка, директора по общественным и социальным связям Всемирного экономического форума, которые классифицировали системы высшего образования, [Martín-Barbero, Monck 2016], можно выделить три уровня, так сказать, университетских амбиций в отношении интернационализации и поделить все университеты на три модели: «эгалитарную», «революционную» и «глобальную».

В «эгалитарной» модели приоритет отдается балансу и доступу студентов к университету, а не индивидуальным заслугам, и она полностью финансируется за счет государства. «Революционная» модель, с другой стороны, широко распространена в странах с растущей экономикой и правительствах, выделяющих средства на обеспечение своих стран университетской базой и ресурсами. По словам авторов, для этих стран, к которым они относят, в частности, Сингапур, Катар, Китай, Саудовскую Аравию, Объединенные Арабские Эмираты и Россию, образование является локомотивом экономического развития. Наконец, Мартин-Барберо и Монк выделяют «глобальную» модель, характерную для таких стран, как США и, хотя и в меньшей степени, Канада, где есть конкурентоспособные и селективные университетские системы, основанные на индивидуальных студенческих заслугах и поддающихся количественному измерению результатах. Отметим, что во всех упомянутых странах все модели сосуществуют: есть университеты, работающие скорее в эгалитарной модели, есть и те, кто стремится нарастить свой уровень участия в глобализиру-

ющейся университетской системе, и те, кто уже не ставит перед собой задачи интернационализации, потому что, по сути, выполнил ее и является глобальным университетом. В предложенной Мартином-Барберо и Монком типологии важным фактором остается и уровень зависимости университета от государства. В период до становления национальных государств университет в континентальной Европе оставался самовосполняющейся корпорацией, откуда и пошла традиция академической свободы, но эта независимость от государства вскоре во многих случаях была частично или полностью утеряна. Можно предположить, что так называемые «эгалитарные» университеты будут скорее многоязычными, ориентирующимися как в языковой политике, так и в практиках языкового сообщества на национальный язык того государства, в котором они находятся. «Революционные» университеты будут стремиться к появлению сообщества, говорящего на языке мировой науки, то есть на английском как лингва франка. «Глобальные» же университеты будут, в большинстве своем, в наибольшей степени интегрированы в глобальное образовательное и исследовательское сообщество, а значит, их сообщества будут полиязычными, а английский как лингва франка будет доминирующим средством коммуникации университетского сообщества.

Языковые сообщества университетов в ситуации диспаритетов и дисбалансов. Плотность использования различных языков в различных географических регионах мира неравномерна. В лондонском университете и в одном из городов севера Англии она отличается на порядки. Так, кампус фактически любого лондонского университета выраженно полиязычен, а за его пределами, на севере Англии, например, все говорят преимущественно на двух вариантах английского: нормативном (на занятиях в школе, например, или в публикациях местной газеты и репортажах местного телевидения) и на диалекте (в повседневном общении жителей между собой, в магазине, в кафе, в общественном транспорте). В такой стране, как Сенегал, с другой стороны, не найдешь монолингва: фактически все в той или иной мере говорят на официальном французском языке, волофе, на языках локальных этносов, которых больше тридцати, образованные люди владеют и используют английский язык. В Папуа Новой Гвинее насчитывается восемьсот сорок местных языков, а в США официальный язык только один – это английский, при этом всего в стране зарегистрировано триста двадцать шесть языков, которые в своей повседневной жизни используют иммигранты (What countries have the most languages? URL: https://www.ethnologue.com/guides/countries-

most–languages, access 04.05.2021). В крупных городах мира полиязычие также локализовано, его наибольшая плотность наблюдается в «контактных зонах» [Pratt 1991] университетов, отелей глобальных сетей, в музеях и выставочных центрах, местах проживания и работы мигрантов. В университетах полиязычие также локализовано неравномерно: оно наблюдается чаще всего в аудиториях, где занятия ведутся, например, на английском языке, в международном отделе, в общежитии для иностранных студентов. Университет – это реальная и виртуальная контактная зона, где происходит постоянное движение людей, текстов, информации и, соотвественно, языков. Полиязычие манифестирует себя поразному, отражая сложную культурную, политическую и властную инфраструктуру университетов. Так, поли- и трансязычное общение на языке обучения в аудитории в большей мере регламентировано, чем эмерджентный, стихийный транслингвизм на кухне университетского общежития или в кафе в кампусе.

В полиязычных университетских сообществах в разной мере используются различные языки: одни можно назвать доминантными, как, например, английский язык, или другие языки глобального или регионального распространения (локальные лингва франка), а другие языки используются в меньшей мере. Использование лингва франка отличало университеты с самого начала их существования. Языком преподавания средневековых университетов была латынь, которую нельзя считать ничем иным, как символом универсальности университета. Латынь не отменяла использование других языков, она скорее закрепляла полиязычие. История использования латыни уходит корнями в полиязычную Римскую империю, в которой, как известно, наряду с латынью в качестве лингва франка использовался койне [Horrocks 2014]. Важным переходным моментом к использованию вернакуляров было появление в Европе протестантских университетов, в частности, первыми лютеранами в 1694 году был учрежден университет в Галле, в Германии, преподавание в котором велось не на латыни, а на немецком языке. Немного позднее был учрежден Гёттингенский университет, также последовавший примеру Галле и установивший в качестве языка обучения немецкий язык. В XV–XVII вв. типичный ученый был полиглотом и использовал как латынь, так и вернакуляр, причем латынь был основным языком письменного общения, а вернакуляр был нужен для устной коммуникации, в основном в рамках локального сообщества. Так, в 1610 г. Галилео Галилей написал о своем открытии лун Юпитера в «Sidereus Nuncius» на латыни, но его более поздние работы были изданы уже на итальянском языке. «Principia» Ньютона в 1687 г. по-

явились на латинском языке, но его же трактат «Оптика» 1704 г. был опубликован уже на английском языке [Gordin 2016]. Латынь использовалась повсеместно, вне зависимости от политических или религиозных предпочтений, была стандартным языком науки, в том числе и в учрежденной в 1724 году Российской академии наук, куда были приглашены для работы многие иностранные ученые. Даже после перехода на местные языки изучение латинского и древнегреческого языков оставалось обязательным почти повсеместно, и только в XIX веке, а где-то и в XX веке во многих университетах оно было заменено на изучение современных языков. Во многих дисциплинах латынь до сих пор остается языком, без которого нельзя обойтись, в частности, в медицине, биологии, классической филологии и так далее.

В XIX веке во многих колониях европейских держав были основаны университеты, где языком обучения стал язык метрополии. Несмотря на то, что после обретения независимости в бывших колониях были приняты законы о преподавании на местных языках, как, например, во франкоговорящий странах Африки или в ЮАР, язык бывших колонизаторов все же остается доминирующим в университетском преподавании. Лишь в последние годы произошли некоторые сдвиги в этом направлении. Фактически можно говорить о том, что в бывших колониях мировые языки остаются языками, которые обеспечивают их носителям большую мобильность и обладают поэтому большим лингвистическим капиталом для своих носителей. Как бы то ни было, языком современной науки и академии является английский. Если сто лет назад ученые использовали основные европейские языки и знали английский в той или иной мере, то сегодня английский воспринимается не только как лингва франка, но и как доминирующий язык. Уже к середине XIX века возник вопрос об эффективности использования чрезмерно большого количества языков в научной коммуникации, и доминировать стали несколько основных языков: английский, французский и немецкий, каждый из которых занимал примерно равные доли, хотя в каждой из наук один из языков мог преобладать, как, например, немецкий, занимавший лидирующую позицию в химии. В дальнейшем большое влияние на использование того или иного языка оказывали мировые конфликты. Этого бы, конечно, не произошло, не стань язык в период становления национальных государств и национализма как ведущей идеологии инструментом объединения и самоопределения наций и оружием в межгосударственной борьбе.

После Первой мировой войны мы можем говорить о наступлении моноязычного периода, английский язык утвердился в качестве доминантного лингва франка. Это связано и с тем, что после войны особенно сильно снизилось влияние немецкого языка в науке. Нацистский режим лишь усилил этот эффект. Многие ведущие ученые, покинувшие Германию в этот период, стали публиковаться на английском языке. В разгар Холодной войны значительно выросло количество научных публикаций на русском языке, но эта тенденция к росту сохранялась примерно до середины 1970-х гг. Русский язык так и не стал конкурентом английского в мировой науке. К концу Холодной войны около 80% публикаций по естественным наукам и математике выходили на английском языке, в конце XX века этот процент возрос до 90%.

Использование английского языка как лингва франка вызывает жаркие споры, некоторые говорят не просто о доминировании, но о языковом империализме. Латынь в средние века, в отличие от английского языка, уже не была языком империи, она принадлежала всем и никому, то есть была только средством коммуникации, но не средством идентификации [House 2003]. Чего не скажешь об английском. Многими странами и отдельными этносами распространение влиятельного лингва франка на их территории воспринимается как угроза их лингвистическому суверенитету [Belt, Bender 2007: 187], а исследователями – как угроза существованию и развития локальных языков [Phillipson 2009]. Так, известный борец против англификации Р. Филлипсон выступает против распространения английского языка как процесса, мешающего созданию локальных многоязычных экологий. Он считает, что распространение английского поддерживается целым рядом крупных игроков неолиберального империализма и, прежде всего, Британским Советом, компаниями, разрабатывающими тесты английского языка, продающими учебники для его изучения и так далее. К пропонентам английского империализма он относит и влиятельных авторов, таких как Д. Кристал, рассматривающих феномен становления английского в качестве языка глобализации, как он считает, с апологетических позиций. Многие авторы согласны в том, что в постколониальном мире английский язык воспринимается многими как язык колонизаторов, как язык «других», «чужих» и как язык, изучение которого ведет к интернализации стоящих за ним ценностей, «западного» типа коммуникации, взглядов на расовые и этнические различия [Canagarajah 1999; Pennycook 2017; Kubota 1998].

В странах Северной Европы, где фильмы на английском языке демонстрируют без перевода и без субтитров, общение на

английском языке почти не встречает затруднений. При внутренних коммуникациях жители пользуются родным языком, но при общении с иностранцами легко переходят на английский язык, причем это касается людей почти всех возрастов. Вы можете постоянно жить в Дании, к примеру, и не пользоваться датским языком, при этом не испытывать каких-либо особых затруднений. Поэтому в этих странах особенно сильны опасения, что английский язык может вести к вытеснению использования родных языков из некоторых доменов, и это касается и домена науки и образования. Поэтому странами Северной Европы была принята языковая политика под названием «Параллельное использование языка» (далее – PLU), которая призвана защитить местные языки [More parallel 2015]. Распространение английского языка и полиязычия может быть воспринято как угроза для родного языка. Политики популистского толка используют это в своих обращениях к избирателям, призывая говорить только на родном языке, что фактически является призывом к вытеснению иммигрантов [A Danish politician 2015]. С распространением английского языка они призывают бороться, повышая стоимость на размещение рекламной информации на английском, например. Во Франции в 1994 году был принят закон об использовании французского языка, так называемый закон Тубона, который, в частности, предписывал, что не меньше 40% песен, которые проигрываются на радиоканалах, должны быть на французском языке. Этот закон был подвергнут критике за то, что в нем никак не регламентировалось использование языков меньшинств.

Почему же английский язык получил такое широкое распространение как в образовании, так и в науке? П. Бурдье говорит о том, что выбор языка – это всегда инструмент управления. Он пишет: «Интеграция в единое «языковое сообщество» – плод политического господства, которое постоянно воспроизводится институтами, способными обеспечить господствующему языку всеобщее признание, это условие, при котором складываются отношения господства языкового» [Бурдье 2005]. Языковую вариативность Бурдье объясняет конкурентной борьбой, «которая заставляет каждого агента совершать выбор среди бесконечного числа стратегий уподобления и расподобления (по отношению к тем, что его опередили или от него отстали в социальном пространстве и во времени), владение востребованной языковой компетенцией становится для обладателя этой компетенции источником прибыли, а языковые различия представляют собой знаки социального отличия и превосходства, то есть функционируют как языковой капитал

для носителя компетенции. Владение английским и другими иностранными языками имеет особую ценность в условиях глобализации, так как открывает доступ к разнообразным ресурсам и возможностям глобальной мобильности.

В рамках национального государства полиязычное образование подразумевало обучение на национальном языке и на языке местного этноса. Сегодня такая модель также сохраняется, но все больше внимания уделяется изучению иностранных языков, особенно английского. Во многих неанглоязычных странах послевоенное поколение начинало изучать английский язык в средней школе, а сегодня обучение английскому языку часто начинается еще в дошкольном периоде. В высшем образовании владение английским языком приобрело особую прагматическую ценность, потому что владение им открывает возможности для участия в международном научном и образовательном обмене, привлекает, как показывает пример университетов мирового класса, в большинстве своем предлагающих образование на английском языке, лучшие умы [Altbach Salmi (ed.) 2011]. Попытка побороться за лучшие умы заставляет университеты в неанглоязычных странах внедрять образовательные программы на английском языке, развивать англоязычные компетенции преподавателей и сотрудников для того, чтобы они могли принимать участие в академической мобильности и международных научных коллаборрациях.

Понятно, что многие языки оспаривают пальму первенства английского как лингва франка. К ним относятся французский, китайский, русский языки, которые в своих частях света являются доминантными. В странах, где используются несколько языков, обучение может вестись как на одном из них, как, например, в южноафриканском университете Стелленбос, где обучение ведется на африкаанс, так и на нескольких, как, к примеру, во Фрибурском университете, единственном двуязычном франко-германском университете в Швейцарии. В североевропейских университетах применяется подход параллельного использования языков: используется как местный язык, что позволяет сохранить его ареал, так и английский язык [Гузикова, Ессяк 2018]. Владение иностранными языками не только расширяет возможности, но и приносит чисто материальную выгоду, так как те, кто владеют иностранным языком, могут претендовать на более высокие зарплаты. И это правило действует как за рубежом, так и в России [Рожкова, Рощин 2019: 31].

Во второй половине XX века стала очевидной тенденция перехода от элитарного к массовому университетскому образованию. По данным Статистического института ЮНЕСКО, в 1970 году в

высших учебных заведениях обучалось 32,6 миллиона студентов, а к 2000 году их стало уже немногим меньше ста миллионов. Ожидается, что к 2030 году их число составит около четырехсот миллионов человек [Calderon 2018]. С 1995 по 2015 годы общемировой валовой коэффициент зачисления в высшие учебные заведения, измеряемый Институтом статистики Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, вырос с 16% до 36%. В 60 странах этот коэффициент больше 50%, это значит, что больше половины выпускников школ поступают в высшие учебные заведения [UNESCO 2018]. В бедных странах этот процент значительно ниже, а в развитых странах – выше. Это позволяет сделать вывод о том, что благо получения высшего образования в мире распределено крайне неравномерно. Тем не менее, в целом мы наблюдаем беспрецедентный в истории рост доли населения, получающего высшее образование. Это меняет мир и меняет высшее образование. В университетах наблюдается дисбаланс с точки зрения доступа к изучению иностранных языков и количества иностранных языков, предлагаемых для изучения студентам неязыковых направлений подготовки. Многие исследователи и журналисты указывают на тенденцию к тому, что изучение нескольких или сравнительно менее распространенных иностранных языков становится уделом людей среднего и высшего класса и элитных университетов. Эта тенденция отмечалась еще до кризиса 2007 года [Bowden 2007] и усилилась в последние годы [Corey 2019]. Это связано, прежде всего, с ресурсами университетов и, очевидно, что они распределены по университетам неравномерно.

Подводя итог, следует заметить, что моделирование языковых университетских сообществ осложняется, как минимум, дисбалансами и диспаритетами трех типов: во-первых, говорить о равномерно распределенном по всему кампусу полиязычии не представляется возможным; во-вторых, говоря о полиязычии университетских сообществ, следует помнить о дисбалансе условного «веса» языков внутри такого сообщества: так, английский как лингва франка современной науки может иметь куда больший условный «вес», чем другие языки, используемые в качестве языков общения и обучения в той же мере, в какой это раньше было свойственно латыни (то же самое может быть справедливо и для других региональных лингва франка данной местности); и, в-третьих, даже имея соотвествующие политики, но не имея для их реализации ресурсов, полиязычие может иметь неравное распространение как среди университетов в целом, так и в рамках одного университета. В качестве примера приведем кейс датского Университета

Роскилле, имеющий выдающуюся в своем роде экстракурикулярную программу транслингвального обучения «Language Profiles», развивающую иноязычную компетенции и культурный интеллект, стремящуюся помочь выпускнику стать мостом между культурами [Bojsen 2018]. Тем не менее эта программа доступна не для всех обучающихся, а только для их небольшой части, что связано, прежде всего, с ограниченным финансированием, получаемым университетом от датского правительства.

Языковые сообщества университетов: от многоязычного габитуса к полиязычной компетенции. В этом разделе речь пойдет о том, какие модели языковых сообществ можно выделить на основании полевых исследований кейсов университетов, которые были проведены в течение шести лет с 2014 до 2019 гг. Предварительно нужно отметить, что фактически все университетские сообщества, которые мы наблюдали, являются полиязычными, так как, как уже было сказано выше, являются узлами концентрации суперразнообразия, привлекая в рамках политики интернационализации иностранных студентов и преподавателей и стремясь стать научно-исследовательскими центрами международного масштаба. Тем не менее все университеты, которые мы наблюдали в течение этого времени, можно расположить на шкале от условного моноязычия к условному полиязычию с точки зрения их языковых политик и практик, а также с учетом того, как эти политики и практики репрезентируются в их лингвистическом ландшафте. В результате мы выделили следующие модели:

1. Моноязычные университеты.
2. Университеты, использующие лингва франка в качестве языка обучения в рамках полиязычного образовательного сообщества.
3. Университеты, тяготеющие к использованию лингва франка как языка обучения (университеты, смещающиеся в сторону модели 2).
4. Университеты, использующие в качестве языка обучения язык с наибольшим лингвистическим капиталом в пределах данной локальности.
5. Университеты с «островным билингвизмом», использующие локальный язык в качестве основного языка обучения.
6. Университеты, предпринимающие попытки сместиться в сторону модели 5.

Как видно из приведенной классификации, можно выделить так называемые независимые модели и зависимые модели, стремящиеся к той или иной независимой или основной модели. Далее

каждая модель будет подробно описана и проиллюстрирована конкретными примерами.

1. Моноязычные университеты.

В таких языковых сообществах используется один язык обучения, и тот же язык используется для формального типа общения между преподавателями и студентами, административным персоналом и студентами и преподавателями и так далее. Находясь в кампусе таких университетов, вы не ожидаете переключения кодов: общение стабильно происходит на одном языке. Очевидно, что именно такова ситуация в англоговорящих странах. В качестве примера можно назвать Гарвардский университет в США. Это один из ведущих вузов мира. В World University Rankings 2021, рейтинге мировых университетов компании «Quacquarelli Symonds» (далее – QS WUR), он занимает третью позицию (Источник: https://www.topuniversities.com/universities/harvard–university). Это частный университет, старейший вуз США, в нем обучаются 23,5 тыс. студентов, 5,8 тыс. из них – иностранные. Из 4,5 тыс. преподавателей 1,5 тыс. – иностранные. На сайте сказано, что английский язык является единственным языком преподавания, сайт также существует только на английском языке. Языковой центр Гарварда предлагает обучение 80 иностранным языкам, в его составе функционирует комитет «Foreign Language Advisory Group», созданный в 2008 году в ответ на опубликованный за год до этого отчет Ассоциации современных языков «Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World» [Foreign Languages 2008]. Речь в этом отчете шла о важности транслингвальной и транскультурной компетенции в современном мире, дефицит которой ярко проявился в ходе войн США в Афганистане и Ираке и широко освещался в прессе.

Американским университетом, который считает владение каким-то еще языком, кроме английского, необходимым навыком всех своих выпускников-бакалавров, является Стэнфордский университет (Stanford Language Center. https://language.stanford.edu). В начале 1990-х гг. в Стэнфорде был проведен тщательный анализ сильных и слабых сторон учебной программы бакалавриата. Было рекомендовано значительно усилить языковую подготовку. В связи с этим был создан языковой центр, который обеспечивает обучение иностранным языкам каждого студента университета и устанавливает критерии оценивания приобретенных компетенций на основе «World-Readiness Standards for Learning Languages». Эти стандарты предполагают формирование и развитие навыков межличностного общения, умения интерпретировать и анализировать информацию,

представлять информацию в различных ситуациях и для разных реципиентов, межкультурной компетенции, умения использовать язык для изучения других дисциплин и развивать критическое и креативное мышление, оценивать полученную информацию с точки зрения знаний языков и культур, быть активным членом сообщества и развивать навыки обучения в течение всей жизни.

Таких университетов много во всем мире, но прежде всего, конечно, мы наблюдаем такую модель в государствах, где английский является официальным языком. Обучение в таких университетах имеет высокую символическую ценность для выпускников; для продолжения образования иностранным выпускникам таких вузов зачастую уже не нужно сдавать тест о знании английского языка, вполне достаточно предъявить диплом такого вуза.

Наряду с языковой монолитностью в части языка обучения в кампусе присутствуют практики полиязычия. Иностранные студенты общаются между собой на родных языках. Иногда отрицание или недооценка реальной ситуации полиязычия приводит к эмерджентным эффектам и конфликтным ситуациям. В частности, одним из примеров такого рода конфликтов стала ситуация в Дьюкском университете (QS WUR 42, 16 тысяч студентов, из них 3,5 иностранных), когда иностранные студенты получили от преподавателя письмо, где им было рекомендовано использовать английский язык постоянно, даже во время разговоров между собой вне аудитории. Это объяснялось тем, что, говоря на родном языке (не английском), они могут понизить свои шансы на получение мест практик и лишить себя других преимуществ [Redden 2019]. Подобное отношение было признано дискриминационным и повлекло за собой принятие политик, защищающих права членов языкового сообщества на использование родного языка и защиту частной жизни.

2. Университеты, использующие лингва франка в качестве языка обучения.

Эти языковые сообщества университетов используют региональный лингва франка, при этом они находятся в полиязычном окружении. В качестве примера приведем Гонконгский политехнический университет. В QS WUR 2021 он занимает 75 строчку, обучая всего около 20 тысяч студентов, из них – 5,5 тысяч иностранных. Он находится в Специальном административном районе Китая (САР), бывшей британской колонии. 95% населения говорит на кантонском диалекте китайского языка. В САР действует языковая политика, основанная на владении тремя языками: английским, кантонским диалектом и путунхуа. Несмотря на распространенность английского языка в лингвистическом ландшафте САР, он

мало востребован в рамках внутренней коммуникации [Li 2018]. Преподавание в большинстве университетов ведется на английском языке, хотя в качестве языка общения в неформальной обстановке используется кантонский диалект. Иногда переключение на кантонский диалект может происходить и во время занятий, для объяснения материала, например [Li 2012].

Среди исследователей нет единства по поводу статуса английского языка: одни считают его полноценным вторым языком наравне с кантонским диалектом [Bolton 2006], другие, как авторитетный исследователь форм репрезентации английского языка в современных обществах Б. Качру, относят его к пиджинам и креолизированным формам языка, характерным для бывших колоний [Kachru 2005]. Сайт Гонконгского политехнического университета представлен на трех языках САР, в университете можно изучать распространенные иностранные языки (языки глобального распространения), но основной упор сделан на поддержку и развитие навыков английского языка.

Такой упор на английский язык может показаться странным, ведь студенты уже при поступлении должны владеть английским на достаточном для обучения уровне. Несмотря на то, что большинство гонконгцев считают английский язык залогом успеха и обучают детей в англоязычных школах, чтобы затем они могли продолжить свое обучение в университетах также на английском языке, уровень владения языком часто оставляет желать лучшего. Процесс освоения английского языка представляет трудности, так как кантонский и английский типологически разнородны. Но проблема освоения языка связана, прежде всего, еще и с тем, что, несмотря на распространенность в медийном пространстве и лингвистическом ландшафте города, английский язык фактически не используется для внутренней коммуникации [Li 2018], а возможности языковой практики или аутентичного использования языка ограничены. Стоит заметить, что похожая ситуация складывается и в отношении путунхуа.

Другим примером второй модели являются университеты Сенегала – страны, около 90% населения которой пользуется волофом как языком межэтнического общения. Тем не менее преподавание в университетах ведется на французском языке. Также в пример можно привести университеты таких стран, как Саудовская Аравия, Объединенные Арабские Эмираты, Кувейт. Там преподавание в университетах ведется на английском языке. Фактически можно говорить о двуязычной образовательной среде в таких университетах: языком обучения выступает региональный лингва франка,

язык с наибольшим лингвистическим капиталом, а в повседневном общении используется наиболее распространенный местный язык.

3. Университеты, тяготеющие к использованию лингва франка как языка обучения.

Для некоторых стран, находящихся в ареале англосаксонского влияния, таких, например, как страны Северной Европы, использование английского языка как языка обучения – это самый обычный путь достижения целей интернационализации, если они ставят их перед собой. Так, согласно ICEF Monitor (данные 2015 года), Дания, Нидерланды, Финляндия и Швеция предлагают самый высокий процент курсов на английском языке в Европе, тогда как Франция занимает место ниже шестнадцати других европейских стран по предложению таких программ, а Германия – ниже четырнадцати других стран [English-taught programmes 2015]. В этих странах наблюдается разделение использования языков по уровням образования: бакалаврские программы чаще всего используют родной язык в качестве языка обучения, английский же часто используется на магистерском уровне и на уровне программ PhD. Однако и число бакалаврских программ на английском быстро растет: если в 2009 году их практически не было, то в 2017 году их стало уже около 3000 [Fifty-fold increase 2017]. Поспешному внедрению программ не мешают даже соображения о фактическом отсутствии готовности преподавателей к переходу на английский как язык обучения [Macaro, Curle, Pun, An, Dearden 2018]. Среди этих программ повсеместно, не только в странах Северной Европы, инженерные и научно-естественные программы, а также программы по IT и математике чаще используют английский язык, чем гуманитарные и социально-политические направления.

Образцом данной модели является Копенгагенский университет [Гузикова, Ессяк 2018]. Данный университет занимает 76 строчку в рейтинге QS WUR 2021, из 30 тыс. обучающихся студентов 5,3 тыс. – иностранные студенты, из 7,3 тысяч преподавателей 2,6 тыс. иностранцев. Сайт университета представлен на датском и английском языках, причем обе версии полноценные (часто версия не на родном языке является укороченной). Университет опирается на языковую политику параллельного использования языков (PLU), его языковая политика органическим образом соединена с политикой интернационализации университета, создан и функционирует специальный Центр интернационализации и параллельного использования языка. Английский язык используется как язык обучения с 1990-х годов, причем бакалаврские программы преподаются на датском языке, который, по словам со-

трудников университета, остается основным языком общения. Политика PLU позволяет использовать датский и английский языки на равных правах, и хотя изначально она задумана для того, чтобы защитить датский язык от исчезновения из определенных доменов, она может быть использована и для того, чтобы дать право выбора языка в зависимости от ситуации. В декларации языковой политики Северного совета 2007 года сказано: «Параллельное использование языков обозначает одновременное использование нескольких языков в том или ином пространстве. Ни один из языков не заменяет или не отменяет использования другого, они используются параллельно» [Nordic Council 2007]. Такое право в Копенгагенском университете было истолковано следующим образом: некоторые факультеты используют датский и английский языки как для обучения, так и для общения, а некоторые полностью перешли на использование исключительно английского языка. Совмещение двух языков также возможно: учебные материалы могут быть на английском языке, а язык обучения – датским. Кроме того, PLU предполагает и использование других языков наряду с датским, что актуально для иностранных студентов. Таким образом, PLU представляет собой основу для возникновения и поддержания полиязычного сообщества в Копенгагенском университете.

В Копенгагенском университете приветствуется развитие полиязычия у студентов и преподавателей, при этом подход к изучению языка является функциональным: то есть уровни изучения и навыки определяются потребностями обучающегося. Вот как это понимание отражено на сайте Центра интернационализации и параллельного изучения языка: «Сегодня все более распространенным становится приобретение только специфических языковых навыков, необходимых для выполнения определенной задачи. Примером может быть приобретение студентом базовых навыков чтения на немецком языке, чтобы иметь возможность использовать источники на немецком языке в своей научной работе или исследованиях, или усвоение административным персоналом специфических английских университетских административных терминов, чтобы иметь возможность объяснять практические вопросы иностранным студентам или коллегам» [CIP’s view 2018]. Кроме того, опросы показали, что местные обучающиеся говорят, что одного лишь датского и английского им может быть недостаточно для того, чтобы быть конкурентоспособными, особенно на европейском рынке. Если английским языком владеют все, то его ценность как лингвистического капитала не так уж и велика. Именно это подталкивает студентов, и не только в Северной Европе, но и в таких

странах, как Южная Африка, например, изучать другие языки, в том числе и местные [Klapwijk, Van der Walt 2016]. В этом же убеждены и опрошенные нами в ходе проведения исследования сотрудники университетов, таких как Копенгагенский или Стелленбосский университет в ЮАР.

Потребности обучающихся и преподавателей были предварительно изучены, и лишь после этого в университете было сформулировано предложение языковых курсов и программ. Это говорит о том, что на системном уровне происходит учет потребностей участников языкового сообщества, что позволяет предотвратить конфликты, неизбежные в гетерогенной динамической языковой среде. Конфликтогенной зоной остается невыполнение иностранными преподавателями требования, предусмотренного в их контрактах, об обязательном изучении датского языка хотя бы на базовом уровне. Это объясняется отсутствием мотивации для изучения языка, на котором говорят немногим более шести миллионов человек, людьми, которые обычно имеют контракты с ограниченным сроком трудоустройства. В среде иностранных студентов также не всегда наличествует мотивация к изучению датского языка. Это бывает обусловлено следующим: несмотря на то, что датские студенты владеют английским языком, в адаптационный период иностранные студенты редко оказываются интегрированы в круг общения датчан, они чаще вступают в коммуникации с другими иностранными студентами и преподавателями. На более поздних этапах интеграция ограничивается тем, что темп речи датчан на родном языке очень высок, и они не всегда терпеливы к иностранцам, которым он плохо дается. Это приводит к тому, что языком общения чаще всего остается именно английский как лингва франка. Поэтому появление полиязычного сообщества остается путем с немалым количеством препятствий.

Стоит также отметить, что, несмотря на высокий уровень владения датчанами английским языком, его все же зачастую недостаточно для выполнения академических задач, таких как написание научной статьи или письменных работ – основного вида проверки знаний в университете. Другой проблемой является то, что члены сообщества владеют лингва франка в разной мере: некоторые лучше, а другие – хуже. Это приводит к тому, что участники неравномерно вовлечены в обсуждения во время занятий и в неформальном общении. Внутри университета, таким образом, все время формируются и распадаются временные полиязычные сообщества, которые в каждом случае должны устанавливать прави-

ла коммуникации, включая допускаемые изменения языковых норм и формирование временных правил для использования языка.

Такую модель языкового сообщества можно наблюдать во многих университетах в тех странах Северной Европы, где лишь один язык имеет статус официального, как, например, в Норвегии или в Швеции. Схожие языковые политики проводятся в Университете Ювяскюля в Финляндии, Токийском университете в Японии, Фуданьском университете в Китае и Йельском университете в Соединенных Штатах Америки.

4. Университеты, использующие в качестве языка обучения язык с наибольшим лингвистическим капиталом в пределах данной локальности.

Английский язык – это глобальный лингва франка, но есть и региональные и даже локальные лингва франка. Так, в полиязычных странах, где законом закреплены несколько официальных языков, некоторые из них тем не менее более привлекательны с точки зрения их символической силы, чем другие. Зачастую языком преподавания становится именно тот язык, который дает его носителям-мультилингвам наибольший лингвистический капитал. В качестве примера университетских сообществ такой модели можно привести университеты, расположенные в странах или на территориях, где в качестве официальных используются несколько языков: Фрибурский университет (Швейцария), Хельсинский университет (Финляндия), Свободный университет Божен-Больцано (Италия) и другие. В этих университетах часть дисциплин или программ преподается на одном языке, часть – на другом. Сообщество в этих университетах также говорит на нескольких языках.

Посмотрим несколько подробнее на университет Хельсинки, занимающий 104 позицию в QS WUR 2021, обучающий около 22 тыс. студентов и немногим более 1 тыс. иностранных и имеющий 2,7 тысячи сотрудников, из которых около 600 – иностранные. Университет подчеркивает право всех студентов на обучение на финском и на шведском языке, также имеющем статус официального языка в Финляндии, и на возможность обучаться на английском языке. Следить за тем, чтобы это право неукоснительно соблюдалось, полагается заместителям деканов по билилинвизму, а в целом за соблюдением постулата билингвизма следит проректор по билингвизму [Bilingual University]. Языковая политика университета написана на трех языках, ее основополагающим принципом является принцип функционального полиязычия: «Университет гибко подходит к использованию языка в различных ситуациях. Полиязычное преподавание используется для того, чтобы создать социальное и

лингвистическое пространство для общения. Такой подход основан на предположении, что носители финского языка понимают шведский язык, что носители шведского языка понимают финский, и все понимают английский, хотя и уровень владения этими языками может быть разным. Во многих ситуациях эти языки могут быть использованы параллельно» [Language Policy]. Из приведенной выдержки из языковой политики университета видно, что он так же, как и выше упомянутый Копенгагенский университет, придерживается политики PLU. Языковая политика напрямую связана с политикой интернационализации, и это неоднократно подчеркивается в тексте документа. Студентов призывают стать полиязычными, потому что полиязычие – это ресурс, позволяющий участвовать в исследованиях на международном уровне, путь к пониманию других культур и к продвижению своей. Так как шведский язык – это все же язык меньшинства в Финляндии, то это отражается и в языковой политике, устанавливающей, что университет ставит перед собой задачу поддержания статуса финского языка как языка науки. Сайт университета и системообразующие документы доступны на трех языках: финском, шведском и английском.

Такая модель в теории также должна быть характерна для университетов в тех странах, где существует несколько языков и принята государственная языковая политика, предписывающая предоставление возможности обучения на этих языках. К таким университетам относятся южноафриканские вузы, в которых сообщество говорит на английском, африкаанс и на одном или нескольких местных языках, десять из которых закреплены законом как официальные языки. Несмотря на это, в большинстве преподавание ведется либо на английском, либо на африкаанс, так как на местных официальных языках фактически нет учебных материалов, а кроме того, и сами студенты хотят получать образование на языках с небольшим лингвистическим капиталом. В последнее время местные языки стали изучаться в качестве обязательных курсов или курсов по выбору [Maseko, Kaschula 2009; The Conversation 2019]. Например, в Университете Родса язык коса является обязательным, если вы изучаете журналистику. В этом же университете коса изучается в виде факультатива для обучающихся фармацевтике. В Кейптаунском университете курс коса и африкаанс включен в программу обучения на медицинском факультете. Логика внедрения таких курсов состоит не только в том, чтобы выполнить требования языковой политики государства, но и в том, чтобы расширить возможности трудоустройства для будущих специалистов.

5. Университеты с «островным билингвизмом», использующие локальный язык в качестве основного языка обучения.

В странах преобладающего моноязычия, особенно если этот язык имеет статус языка мирового распространения или регионального лингва франка для нескольких держав, в университетских языковых сообществах будет наблюдаться такое же моноязычие, несмотря на наличие иностранных студентов. Преобладающее число программ для иностранных студентов предлагается на том же языке, что и для местных, и овладение языком обучения является одной из причин, по которым иностранные студенты выбирают этот вуз. В таких университетах может наблюдаться некоторое ограниченное количество программ, предлагаемых на английском языке. Эти программы, опять же, скорее всего, будут магистерского уровня и выше. Ограниченное число этих программ объясняется тем, что далеко не все преподаватели университета владеют английским языком, с одной стороны, а с другой, распространение английского может рассматриваться как противоречие языковой политике государства. Внедрение таких программ не приводит к тому, что английский язык становится одним из рабочих языков общения в университете повсеместно. Тем не менее университеты предлагают такие программы, так как это позволяет привлечь студентов, не говорящих на языке данной страны. Для комфортного нахождения в университетской среде членам университетского сообщества требуется хотя бы минимальное владение местным языком или постоянный медиатор, который будет осуществлять коммуникацию и интеграцию тех, кто не говорит на языке местного сообщества. Зачастую такая ситуация может быть конфликтной, если медиатор отсутствует и общение затруднено.

Полиязычие такого типа имеет «островное» распространение. Для того чтобы обеспечить локализацию полиязычия, в некоторых странах принято создавать отдельные институты для обучения иностранных студентов. Это практичное решение, но оно также изолирует иностранных студентов, создает как бы «остров», где возникает и функционирует полиязычное сообщество. Программы языкового обучения при такой модели сосредоточены на поддержке иностранных студентов в освоении местного языка, а также на обучении местных студентов английскому языку, реже – на создании полиязычного сообщества. В качестве примеров можно привести страны, относящиеся к упоминавшейся выше «революционной» модели, которые сравнительно недавно вступили в процесс активной интернационализации своего образования и уже успели сравни-

тельно успешно продвинуться в этом направлении. Такая модель характерна для многих университетов России, Китая, Бразилии и континентальной Европы [Гузикова, Неволина 2016]. Языковая политика в этих странах сосредоточена на продвижении национального языка и его статуса за пределами национальных границ как «мягкой силы» (это такие проекты продвижения национального языка, как Институт Конфуция, Русский Мир, Альянс Франсез и др).

В качестве примера приведем модуль языкового сообщества Фуданьского университета [Гудова, Гузикова 2019]. Фуданьский университет занимает 34 строчку в QS WUR 2021, он обучает 28,5 тысяч студентов, из них 5,3 тыс. – иностранных, в нем трудоустроены 4,5 тыс. преподавателей и научных сотрудников, из них – 1,7 тыс. иностранцев. Надо отметить, что все студенты, обучающиеся в китайских университетах, изучают английский язык во время обучения на бакалаврском уровне, а по завершении обучения должны сдать выпускной экзамен (College English Test). В Фуданьском университете студенты сдают Fudan English Test, который по уровню сложности превышает общенациональный. В целом, уровень владения английским языком среди студентов этого университета высокий. Тем не менее уровень владения студентов из больших городов и из отдаленных областей отличается, поэтому в Фуданьском университете создан и функционирует языковой центр, позволяющий студентам дополнительно изучать английский как в группах, так и индивидуально. Кроме того, если обучающиеся в должной мере овладели английским, они могут изучать основные европейские и азиатские языки. Модель Языкового центра Фуданьского университета схожа с той, которая разработана в Центре интернационализации и параллельного изучения языка в Копенгагенском университете, о котором говорилось выше. Обучение в центре для студентов является бесплатным. При всей доступности дополнительного изучения языков нельзя не заметить, что овладение несколькими языками, помимо родного и английского, – все же удел избранных, тех, кто смог добиться высокого уровня языковой компетенции еще до поступления в университет. Развитие полиязычной грамотности членов языкового сообщества не указано в качестве стратегических целей университета, но были проведены опросы студентов, которые показали, что обучающиеся видят себя в будущем гражданами мира, а для этого им необходима языковая компетенция. Иностранные студенты чаще общаются с другими иностранными студентами, чем с локальными, что является повсеместным трендом в тех университетах, которые были изучены в рамках данного исследования. Даже те ки-

тайские студенты, которые изучают иностранные языки, редко проявляют заинтересованность в установлении неформального общения с иностранными студентами. Учитывая все вышеназванное, определение «островное» кажется справедливым для данного университетского языкового сообщества.

6. Университеты, предпринимающие попытки сместиться в сторону модели 5.

Процесс интернационализации затрагивает в той или иной мере все образовательные системы в мире. Там, где такой процесс находится в фазе зрелости, располагаются университеты, которые привлекают на обучение выдающихся студентов, многие из которых вносят свой вклад в развитие науки и инноваций в том или ином государстве уже на этапе своего обучения либо интегрируются в экономику данной страны на этапе прохождения практики или после окончания университета. Становление экономики знаний только обострит эту ситуацию, заставляя системы высшего образования стран бороться за лучшие умы. В странах, из которых лучшие студенты уезжают учиться за рубеж, растет тревога перед лицом потери человеческого капитала, что не может не отражаться на их экономиках. Главная задача интернационализации высшего образования для государств, которые в ней активно участвуют, – это повышение своей конкурентоспособности: научной, технологической и экономической [Knight 2010]. В свете этого многие страны предпринимают попытки внедрять программы на английском языке, которые могут быть предназначены не столько для привлечения иностранных студентов, сколько для того, чтобы дать своим студентам возможность обучаться на языке с высоким символическим капиталом. Такие попытки предпринимают в таких странах, как Вьетнам, страны Центральной Азии и так далее [Nguyen, Walkinshaw, Pham 2017; Bezborodova, Radjabzade 2020]. Речь идет, конечно, о местных университетах, а не о частных университетах, таких как Университет Центральной Азии или Американский университет Центральной Азии, Университет Вебстер в Узбекистане и другие частные университеты и филиалы зарубежных вузов, в которых английский является единственным языком обучения. Поэтому можно говорить о том, что в тех странах и в тех университетах, которые только приступили к процессу интернационализации образования, возникает модель, стремящаяся к «островному» билингвизму пятой модели.

Итоги. Изучение моделей языковых сообществ в университетах, стремящихся к интернационализации, позволяет, прежде всего, увидеть сильные и слабые стороны таких моделей. Такое

моделирование может быть инструментом для выстраивания языковой политики и языковых практик в университетах, которые по разным причинам еще не сделали этого и поэтому языковые сообщества в них формируются и функционируют хаотически. Такой документ, как языковая политика, позволяет на уровне университета понять потребности участников общества, совместить их с внешними требованиями и политиками, с задачами, которые университет ставит перед собой, и указать измеримые индикаторы достижения целей той или иной языковой политики.

Моделирование языковых сообществ мировых университетов позволяет также пролить свет на нестыковки в декларируемых стратегиях и реальных практиках университетов. В тех университетах, которые заявляют, что стремятся к интернационализации, но не создают инструментов, к которым относится изучение языков и регулирование гетерогенной языковой среды, которая возникает в ситуациях привлечения иностранных студентов и преподавателей, неизбежны конфликты и неудовлетворенность участников сообществ. Пока же представляется, что поли-, а не двуязычные модели являются уделом университетов со значительными ресурсами, а полиязычная компетенция может оказаться доступной для немногих. Распространение английского языка как лингва франка сделало его чуть ли не обязательным для освоения [Иноземцева 2017], но и одновременно понизило его лингвистический капитал для обучающихся, которые теперь стремятся к освоению других языков, кроме английского, для того чтобы повысить свою конкурентоспособность на рынке труда и расширить свои возможности трудоустройства. Те университеты, которые не предоставляют обучающимся возможностей для освоения различных языков в составе академических программ или дополнительно, вряд ли могут претендовать на звание мировых. Как мы уже упоминали, поликультурная и полиязычная экология появляется в университетах с привлечением иностранных студентов и преподавателей. Если этот факт отражается в языковых политиках и практиках университетов, в лингвистическом ландшафте, это позволяет создать комфортное инклюзивное языковое сообщество, нахождение в котором представляет собой ценность для участников сообщества, как местных, так и иностранных, формирует привязанность и лояльность, повышает удовлетворенность и креативность и способствует, в конечном счете, достижению целей интернационализации университетов.

2.2. Анализ адаптации российских университетов-участников программы 5-100 к условиям суперразнообразия

Университеты – проекты 5-100 как пространства супер-разнообразия. Российские университеты – лидеры интернационализации российского образования, к которым можно отнести как Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, так и вузы, принявшие участие в стартовавшем в 2013 году Проекте повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (далее – Проект 5-100), а также некоторые университеты, которые традиционно привлекают иностранных студентов, такие, например, как Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, с некоторыми уточнениями можно отнести к университетам с «островным билингвизмом», использующим локальный язык в качестве основного языка обучения. Понятно, что в некоторых из этих университетах англоязычная компетенция среди преподавателей и студентов развита в большей мере, чем в других. Все эти вузы имеют разные задачи, разную историю, разное видение своего места среди мировых университетов и, что также немаловажно, неравные ресурсы для создания полиязычной среды в университетах. В некоторых из них, как в Российском университете дружбы народов, например, традиционно сложилось гетерогенное языковое сообщество. Наличие политики построения языковых сообществ, которая была бы связана с политикой интернационализации университета, наблюдается далеко не во всех университетах данной группы. С другой стороны, в тех университетах, которые стремятся к созданию полиязычных сообществ [Гузикова, Неволина 2016], такие политики создаются и помогают создавать комфортное инклюзивное языковое сообщество.

Проект 5-100 был направлен на повышение конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров и был призван способствовать наращиванию научно-исследовательского потенциала российских университетов, укреплению их конкурентных позиций на глобальном рынке образовательных услуг. Достижение цели, заданной проектом, было связано с интернационализацией образования: налаживанием прочных и долгосрочных связей с университетами-партнерами, внедрением обменных программ, привле-

чением зарубежных студентов и иностранных преподавателей и ученых. На примере Уральского федерального университета (далее – УрФУ) можно проследить, каким образом он модернизировался в ситуации возникновения и становления поликультурного сообщества студентов и преподавателей.

Уральский федеральный университет создан в контексте реализации концепции долгосрочного развития Российской Федерации как один из глобальных лидеров образования и научно-инновационных разработок. Университет ставит перед собой задачу повысить международную конкурентоспособность Уральского региона, нарастить человеческий и научно-технический потенциал, способствовать обновлению традиционных и развитию постиндустриальных отраслей экономики России, но в первую очередь, конечно, Уральского федерального округа (urfu.ru). УрФУ предлагает полный спектр программ обучения по инженерному делу, математике и информационным технологиям, естественным наукам, искусству, гуманитарным и социальным наукам, экономике и управлению. Основным языком обучения является русский, хотя университет предлагает некоторое количество программ, в основном, магистерского уровня, преподаваемых на английском языке.

В настоящее время уральский федеральный университет занимает 351 место в рейтинге QS (https://www.topuniversities.com/universities/ural-federal-university-urfu). В УрФУ обучается около 30 тысяч студентов, из них около 5 тысяч – иностранцы. В целом в вузах-участниках Проекта 5-100 обучается от 10% до 25% иностранных студентов. Следовательно, можно говорить о том, что среда вузов-участников Проекта 5-100 становится все более и более разнообразной. И хотя все еще большая часть приезжающих в российские вузы иностранных студентов – граждане так называемого ближнего зарубежья, все же обучающихся, далеких от российских культурных реалий, не владеющих языком в мере, которая обеспечивала бы им комфортное существование в сравнительно гомогенном монолингвальном пространстве, становится все больше. Перед университетами встают вопросы адаптации иностранных студентов, отдания сервисов по их интеграции в университетскую жизнь и в жизнь вокруг университета. Важно задумываться и о том, каким образом не только зарубежные студенты интегрируются в российскую культуру и процесс обучения, но и как сами университеты выстраивают образовательный процесс, подготавливают сотрудников и местных студентов к прибывающим учащимся. То есть идет процесс возникновения в российских университетах поликультурной образовательной экологии.

Во всех университетах программы 5-100 сформированы так называемые центры адаптации иностранных студентов, которые занимаются организацией приема иностранных абитуриентов в университет, решением организационных вопросов, знакомством с университетом, достопримечательностями города, региона и сопровождением во время процесса обучения. Как правило, помощниками в социализации иностранных абитуриентов выступают местные студенты, организуя работающие на условиях волонтерства Buddy сообщества. Подобная система существует во многих странах мира уже долгое время [Nilsson 2019]. Buddy помогают иностранным студентам адаптироваться к российской среде, поддерживают их психологически и организационно, помогают провести свободное время, привлекают русскоговорящих студентов для взаимовыгодного сотрудничества в изучении иностранных языков, культуры и традиций разных стран.

В университетах реализуется помощь иностранным студентам как и перед поступлением в вуз, так и уже в процессе обучения. Наиболее интенсивные программы интеграции реализуются на подготовительных отделениях для иностранных обучающихся, где, кроме интенсивных языковых курсов, есть и активная культурная жизнь.

Еще одним механизмом интеграции выступают землячества. Политика по созданию и взаимодействию с землячествами говорит не только о желании вузов иметь эффективный механизм управления и контроля иностранных студентов, но и о том, что университет стремится проявить уважительное отношение к особенностям представителей других культур. Землячества позволяют вновь прикоснуться к культуре родной страны, привлекая иностранных студентов к участию в национальных праздниках, фестивалях, выставках национальной культуры.

Рост количества иностранных студентов не позволяет эффективно поддерживать их в решении постоянно возникающих вопросов на уровне лишь централизованных служб и объединений. Растет и число иностранных преподавателей, и число международных мероприятий. Международная составляющая становится неотъемлемым компонентом всех процессов жизнедеятельности университета. В последние годы мы видим появление центров и/или ответственных за международную деятельность на мезоуровне, на уровне институтов УрФУ. Можно говорить о том, что от централизованного и мезоуровня процесс интернационализации спускается на микроуровень, к преподавателям и сотрудникам. Почти не осталось преподавателей, в чьих группах не было бы иностранных студентов,

или сотрудников, в чьих подразделениях не происходило бы взаимодействие с иностранными студентами или преподавателями. Происходит гетерогенизация университетской экологии. Если этот процесс пустить на самотек, то, как показывает практика, он всегда оборачивается конфликтами разного уровня.

В настоящий момент мы находимся в ситуации смены парадигм. Если в начале Проекта 5-100 усилия вузов-участников были, по большей части, направлены на интеграцию иностранных студентов и сотрудников в российскую систему образования, то сегодня речь идет о радикальных изменениях климата и возникновении новой гетерогенной, культурно-гибридной нормальности. Возникает необходимость пересмотра «островного» подхода к полномасштабному изменению климата. Наступает точка бифуркации, констелляция элементов системы все усложняется, и необходимы решения и политики, которые направят накопленную энергию в некое русло. Если раньше достаточно было отследить траектории иностранных студентов и преподавателей и выстроить для них систему сопровождения, при которой те члены сообщества, которые не контактируют напрямую с иностранцами, остаются незатронутыми, то теперь речь идет о том, чтобы адаптироваться, то есть меняться должны все. Многие университеты уже находятся в ситуации культурного суперразнообразия, но пока не осознают этого в необходимой степени.

Как показал опыт Европы, которая в последние десятилетия пережила процесс формирования единого европейского образовательного пространства, в ходе формирования такого пространства характер отношений образовательных систем меняется в сторону открытости и взаимодействия. Унифицированных решений при этом быть не может, так как в каждом университете складываются уникальные экологии в их уникальном контексте. В ходе исследований моделей языковых сообществ мировых университетов мы рассмотрели адаптационные практики, применяемые в европейской системе образования, в частности, проект HE4u2 [Bernal Gonzalez, de Viron, Souto Lopez, Resch 2018], созданный при участии программы Erasmus+, по результатам которого были рекомендованы десять практик по интеграции культурного разнообразия в высшие учебные заведения, и доклад «Education policies and practices to foster tolerance in children and young people in the EU» [NESET II report 2016], рассматривающий возможности и проблемы воспитания толерантности и уважения к культурному разнообразию.

Европейский опыт говорит о необходимости учета культурного разнообразия обучающихся в программах обучения, либо выделяя

для этого отдельный модуль в рамках учебного плана, либо интегрируя отсылки к межкультурному характеру обучающихся в дисциплины. Преподаватели могут включить в учебный процесс книги, фильмы, веб-сайты и другие материалы, которые позволяют отразить культурное разнообразие класса. Решения о том, что включать, нужно принимать в консультации с представителями различных культур, составляющих студенческий корпус. Обучающиеся должны быть активными участниками такого диалога. Администраторы и преподаватели стоят перед задачей овладеть навыками культурного интеллекта, так как их отношение и подходы влияют на то, станет ли гетерогенная культурная среда еще и инклюзивной.

Обучение на родном языке оказывает глубокое воздействие на формирование личности и на чувство благополучия. Университетам следует обеспечивать для иностранных студентов возможность изучения своего родного языка или хотя бы признания того, что они обучаются на языке, для них чужом. Директивы в области образования должны поддерживать политику, которая ценит и поощряет родной язык учащихся, а также программы, которые помогают им устанавливать связи между родным языком и языком обучения. Именно таковы практики трансъязычия. Важно поощрять обучающихся делиться знаниями о своем родном языке, который представляет уникальный взгляд на мир, и способствовать созданию атмосферы радушия по отношению к таким действиям среди принимающей стороны. Тогда есть шанс появления культуры диалога, и университет может стать действительно, а не номинально гибридным культурным пространством, «третьим пространством». Ситуация признания отличий, с одной стороны, а с другой стороны, идентификация с университетом как с местом взаимного культурного обогащения и инклюзивным сообществом будет способствовать интеграции всех, а не только иностранных членов этого сообщества и росту лояльности всех членов по отношению к университету. Дух открытости и кооперации будет способствовать успешности и росту академических достижений всего сообщества. Университет должен стремиться собирать данные о том, какие практики имеют положительное влияние на данный успех.

Можно себе представить, что гетерогенная культурная и языковая среда является конфликтогенной. Важно обозначить путь разрешения такого рода конфликтов и сделать эту информацию общедоступной, создав, таким образом, институт конфликторазрешения в университете. Решение спорных вопросов развивает эмпатию, способность понимать убеждения, интересы и точки зрения других и позволяет предлагать новаторские решения затраги-

ваемых проблем. Приобретение навыков социального, культурного и эмоционального интеллекта является мощным инструментом для поощрения терпимости. Образовательным учреждениям следует разработать программы, направленные на улучшение межкультурного взаимопонимания, создание динамичной, инклюзивной образовательной среды, и внедрять практики разрешения межкультурных конфликтов.

Создание инклюзивный поликультурной и полиязычной экологии возможно при наличии системного подхода: регулирования практик на макро-, мезо- и микроуровне. Каждый университет должен определить свою стратегию в отношении управления культурным разнообразием, закрепить соответствующие цели в стратегических документах и сделать эти цели измеримыми и конкретными, чтобы иметь возможность отслеживать изменения. Таким образом, университеты могут развивать внутренний климат культурного разнообразия для того, чтобы стать лучшими институтами с точки зрения социальной ответственности и интернационализации.

2.3. Кейс «Коммуникативная адаптация китайских студентов Уральского федерального университета»

Для того чтобы сформировать объемное и точное представление о том, какие механизмы адаптации используются в УрФУ и насколько они эффективны по отношению к наиболее многочисленной группе иностранных студентов, мы исследовали механизмы коммуникативной адаптации на примере китайских студентов Уральского федерального университета.

Исследование было проведено зимой 2019 года. Методом анкетирования было опрошено 30 студентов: 53% – мужчины, 47% – женщины. Большая часть опрошенных относятся к возрастной группе от 18 до 24 лет (70%), остальные респонденты – к группе от 25 до 30 лет. В основном в опросе принимали участие студенты-бакалавры, незначительная часть опрошенных обучалась в магистратуре и аспирантуре по следующим направлениям подготовки (специальностям): международный менеджмент, экономика, финансовый менеджмент, регионоведение России, филология, в том числе изучение русского языка как иностранного, лингвистика, маркетинг.

Образовательная миграция из Китая в Россию набирает популярность, и количество китайских обучающихся в УрФУ росло в течение последних лет. Учиться в России популярно, так как эко-

номические и политические связи двух стран укрепляются. На учебу в российских вузах есть в Китае свой постоянный растущий спрос. Он стимулируется интенсивно развивающимся двусторонним экономическим сотрудничеством, порождающим потребность в хорошо подготовленных кадрах, владеющих техническими, экономическими, юридическими специальностями и плюс к этому русским языком [Ларин 2012]. Кроме этого, выбор китайских студентов можно объяснить и другой экономической составляющей – образование в России чаще стоит дешевле, чем в других зарубежных странах. 50% опрошенных нами респондентов после окончания учебы хотят получить работу в Китае, связанную с Россией, а 7% респондентов хотят продолжить получать образование в России.

Очевидно, что на оценку уровня адаптации влияют такие факторы, как продолжительность проживания в России, продолжительность изучения русского языка, опыт проживания в других странах, а также планы респондентов после окончания учебы. В нашем случае наиболее важными оказались параданные – данные о процессе собирания информации. Так, например, с помощью наблюдения за респондентами во время заполнения анкеты удалось выявить один из механизмов их коммуникативной адаптации: использование смартфона для облегчения процесса коммуникации. Сегодня приложение на смартфоне может фактически заменить переводчика: достаточно навести камеру телефона на текст, и программа переведет его на любой язык. Наблюдая за коммуникативным поведением респондентов на улицах Екатеринбурга, можно было видеть, как в магазине они могут без слов объяснить, что им нужно, показав изображение товара на экране смартфона. Представляется, что при всей положительной роли технологий, облегчающих взаимодействие между людьми, не имеющими общего языка, их использование влечет за собой понижение мотивации учить язык, чтобы общаться с местными жителями. Это наблюдение было подтверждено и результатами опросов, согласно которым лишь 7% опрошенных часто взаимодействуют с местным населением.

Одной из причин столь низкой частоты общения с местными жителями может быть то, что они кажутся довольно значительному числу респондентов неприветливыми по отношению к иностранцам: об этом заявили около 40%. Надо отметить, что опросы «Левада-центра», проведенные в 2018 году, говорили о том, что доля россиян, выступающих за ограничение проживания в стране представителей отдельных национальностей, выросла, в число «нежелательных» этносов попали и китайцы (по сравнению с предыду-

щим годом доля опрошенных, выступающих за ограничения проживания в России китайцев, выросла с 15 до 31%) [levada.ru 2018]. Большая часть опрошенных нами респондентов оценили степень комфорта при общении с местными жителями ниже среднего значения по десятибалльной шкале. Наибольшее число респондентов отдали свой выбор баллам 3 и 4. При этом уровень ощущаемого комфорта тем выше, чем дольше респондент проживает в России. Так, респонденты, которые живут в России уже несколько лет, дают наиболее высокую оценку (7 баллов). Подобное соответствие можно было заметить и относительно времени изучения русского языка. Стоит отметить и тот факт, что студенческое сообщество, как отмечалось исследованиями [Ларин 2009], по результатам опросов, воспринимается как намного более толерантное, чем остальное население. Со стороны российских студентов китайские обучающиеся встречают нейтральное либо доброжелательное отношение и никакой явной враждебности.

Большая часть трудностей при коммуникации как в процессе учебы, так и при общении с местными жителями, безусловно, связана с недостаточным знанием языка. Более 63% респондентов заявили о том, что плохо говорят и недостаточно хорошо понимают русскую речь. 50% китайских студентов боятся заговорить с местными жителями из-за боязни того, что их не поймут. 77% опрошенных испытывают постоянные трудности, связанные с русским языком, в процессе учебы. Только 26% от всей выборочной совокупности респондентов изучали русский язык до приезда в Россию. В основном большая часть студентов начала изучать язык после приезда в Россию. Как показывают проведенные ранее исследования, как правило, только к концу третьего курса иностранные студенты достигают значительных успехов в овладении языком [Мустафина, Нурутдинова 2012]. Подавляющее большинство респондентов в нашей выборке (93%) используют русский язык чаще всего в университете, чем в других общественных местах. Это очевидно, так как в университете студенты вынуждены так или иначе взаимодействовать с преподавателями и другими студентами, большая часть которых говорит только по-русски. Однако даже в студенческой среде часть информации китайцы предпочитают получать от своих китайских друзей и знакомых напрямую или через широко используемый мессенджер WeChat.

В ходе проведенного исследования мы смогли подтвердить одну из наших гипотез, а именно ту, что одним из механизмов адаптации китайских студентов является использование коммуникативного посредника – референтного коммуникативного лидера группы,

который взаимодействует с местным населением от имени всей группы. 90% опрошенных нами китайских студентов сообщили о том, что среди их китайских друзей есть человек, который помогает при общении с местным населением. Большая часть респондентов согласились с утверждением «Если мне предстоит общаться с русскими, то я возьму с собой китайского друга, который лучше меня знает русский язык». Возьмемся утверждать, что при всех положительных сторонах такого механизма негативным последствием подобного посредничества выступает замедление коммуникативной адаптации студентов, прибегающих к помощи коммуникативного посредника. Кроме того, наблюдается коммуникативная вторичность получаемой информации, что зачастую может привести к неправильному ее пониманию и укоренению стереотипов.

Среди исследователей существует мнение, что китайцы, оказавшись за границей, проводят большую часть своего времени в локализованных малых группах. «При обзоре этнической истории китайских общин иммигрантов в большинстве принимающих стран создается впечатление о том, что заграничное китайское сообщество, особенно та его часть, которая недавно обосновалась в новой стране, имеет тенденцию жить и работать в пределах анклава без единственного жеста вовлечения себя с господствующей культурой „хозяина“» [Liu 2016] – считают зарубежные ученые. Как показывают исследования, проведенные в других странах, готовность к общению среди китайской диаспоры мигрантов во всем мире достаточно низкая. Так, исследования, проведенные в США [Lu, Hsu 2008] и в Испании [Liu 2014], показали, что среди китайцев готовность к общению была положительно связана с оценкой коммуникативной компетенции, языковой компетенции, времени погружения и мотивации, которые были положительно коррелированы и отрицательно связаны с процессом коммуникативной адаптации. Уровень этих показателей был достаточно низким, поэтому уровень готовности к коммуникации также снижался. Стоит принять во внимание тот факт, что готовность к коммуникации китайцев оценивается европейскими и американскими исследователями ниже, чем азиатскими. Так, например, исследование, проведенное в Сингапуре, в котором сравнивались компоненты коммуникативной адаптации китайцев и малайцев, показало, что уровень готовности к общению у китайцев превышает показатели готовности к коммуникации малайцев [Croucher, Diyako 2020]. Тем не менее некоторые исследователи считают, что «диаспора – это оптимальная форма адаптации мигрантов» [Аносова, Кирилюк 2005]. Подобный механизм адаптации действует и в сообществе китайских студен-

тов в УрФУ. 60% опрошенных общаются в основном только с китайцами и другими иностранцами, 30% из которых поддерживают коммуникацию только с соотечественниками. Только 40% китайских студентов говорят о наличии русских друзей и знакомых. Опрошенные, которые живут в России несколько лет, имеют больше русских друзей и знакомых. Однако даже после нескольких лет жизни в России 30% опрошенных китайских студентов по-прежнему не поддерживают общение с местными жителями. Мотивация общаться в незначительной степени возрастает у тех студентов, которые планируют продолжать обучение в России или же хотят получить работу в Китае, связанную с Россией.

В связи с приведенными выше данными не удивляет тот факт, что 30% студентов заявили о том, что после жизни в России знание русского языка не изменилось, а 20% сообщили о его ухудшении. Уровень владения русским языком, по оценке самих респондентов, также остается на достаточно низком уровне и не сильно изменяется с течением времени пребывания в России. Более 40% опрошенных понимают лишь набор стандартных фраз («Здравствуйте», «Как дела?», «До свидания» и т. п.). Только 6% всех респондентов могут понимать специальные тексты, касающиеся их будущей профессии, и язык радио и телевидения. Частота общения с местным населением не изменяется даже в зависимости от выбранной специальности, хотя, казалось бы, студенты, изучающие русский как иностранный, должны проявлять к нему больший интерес. Интересен тот факт, что большая часть китайских студентов оценили уровень сложности изучения русского языка по сравнению с другими языками как достаточно высокий. Одна из наиболее частых оценок – это 7 баллов, но некоторые студенты оценили сложность изучения от 8 до 10 баллов. Хотя обычно «китайцы не верят, что какой-либо другой существующий язык может быть настолько сложным в изучении, как китайский» [Poupard 2012]. Для большей части опрошенных поездка в Россию – это первый опыт пребывания в другой стране. Как известно, опыт проживания за границей способствует повышению межкультурной компетенции, а также расширению картины мира человека. Все это помогает быстрее адаптироваться к жизни в новой социокультурной среде. Степень комфорта при общении также повышается в зависимости от наличия опыта проживания в других странах, а также опыта выездного туризма.

В связи с описанными выше статистическими показателями можно сделать вывод о том, что уровень коммуникативной адаптации китайских студентов довольно низок. Это можно объяснить

отсутствием мотивации как со стороны самих китайских студентов, так и со стороны принимающего сообщества, языковыми трудностями и психологическими барьерами. Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о наличии ряда проблем, связанных с коммуникативной адаптацией китайских студентов. Как справедливо отметил в своем исследовании А. Г. Ларин: «Россия могла бы получать большую отдачу от обучения китайских студентов, если бы основательно занялась этой проблемой» [Ларин 2012]. Одним из основных механизмов коммуникативной адаптации, который мы смогли выявить и пронаблюдать, является опора на референтного лидера группы, который становится коммуникативным посредником между образовательными мигрантами и местным населением; процесс адаптации во многом зависит от внутреннего уровня мотивации, которая, в свою очередь, ограничена сроками обучения; те студенты, у которых есть опыт проживания в других странах, быстрее адаптируются к новым социокультурным условиям; большая часть студентов приезжают на учебу в Россию с минимальным знанием русского языка.

С учетом всего вышесказанного стоит также отметить, что настоящее исследование имеет свои ограничения, прежде всего в том, что касается репрезентативности выборки. Его можно считать скорее кейсом, этнографическим наблюдением, которое позволяет склониться в пользу мнения о том, что в случае российских университетов речь может идти об островном полиязычии. На данном этапе создание инклюзивного поличного университетского сообщества со значительной интегрированностью в него членов сообщества ограничено как недостаточным уровнем языковых навыков, так и отсутствием механизмов или институтов интеграции для того, чтобы такие навыки формировались быстро и устойчиво. Как показали наши опросы, студенческое сообщество скорее открыто к тому, чтобы внедрять такие механизмы, оно доброжелательно и заинтересовано в общении, что позволяет надеяться, что созданы хорошие предпосылки для того, чтобы на всех уровнях университетского управления и самоуправления разрабатывались и внедрялись соответствующие адаптационные и интеграционные политики и практики.

ГЛАВА 3. Полилингвальные образовательные сообщества в университетской и электронной среде

3.1. Механизмы создания и поддержки полилингвального сообщества в университетской образовательной среде

В конце XX – начале XXI веков наметился тренд к глобализации многих отраслей экономики, в том числе образования. Глобализация образования – это отсутствие географических границ, студенты могут выбирать место учебы за пределами своей страны. Для того чтобы этот вариант обучения стал доступным для всех, необходим общий язык преподавания и обучения. На данный момент самым распространенным языком преподавания является английский язык, но не только он.

Необходимым условием глобализации образования является полилингвальное сообщество в рамках любого вуза, это означает, что общий язык (язык-посредник) для всех участников процесса не ограничивается аудиторией; для создания комфортных условий обучения и проживания для иностранных студентов необходимо, чтобы все службы вуза были способны к коммуникации на понятном для обеих сторон интеракции языке.

Пути и механизмы создания полилингвального сообщества могут отличаться, и каждый вуз находит свое собственное уникальное решение для обеспечения создания полилингвальной среды, в которой не только профессорско-преподавательский состав владеет языком-посредником, но и все административно-управленческие службы, учебно-вспомогательный персонал также способен помочь иностранным студентам без обращения к помощи переводчиков.

В данном разделе мы рассуждаем о том, какие механизмы обусловливают создание полилингвальной среды в рамках одного отдельно взятого вуза. Возможно, этот список не исчерпывающий, однако, он основан на реальном опыте одного из федеральных вузов – Уральского федерального университета.

Механизм 1. Кадровая политика вуза. Мировым языком науки стал английский язык, на нем печатается подавляющее большинство ведущих научных изданий, на нем проводятся международные конференции, на нем ведется обучение во флагман-

ских вузах мира. Российские университеты также включились в соперничество за высокие места в мировых рейтингах.

Для целей достижения показателей участия в мировых рейтингах вузы России стали разрабатывать различные варианты стимулирования публикационной активности в ведущих изданиях на английском языке. В качестве одной из стратегий можно привести конкретные примеры поощрения изучения иностранных языков профессорско-преподавательским составом. Этот путь достаточно затратный по времени и финансам, однако он обеспечивает надежность, поскольку обучаются специалисты, которые уже продемонстрировали преданность своему вузу, проживающие в том регионе, где находится вуз, и риск потери кадров минимален.

Один из ключевых компонентов масштабного проекта Уральского федерального университета заключается в содействии интеграции профессорско-преподавательского состава в мировое академическое сообщество. Для достижения этой цели в рамках стратегии университета в области управления персоналом и интернационализации была запущена обширная внутренняя программа изучения языка для сотрудников университета, включающая новый подход к преподаванию.

В качестве одного из первых шагов к достижению глобальных и локальных целей УрФУ принял решение следовать своей стратегии развития человеческих ресурсов, основанной на «инвестировании» в собственный профессорско-преподавательский состав, а не на поиске кадров извне. Стратегия развития кадрового потенциала университета была разработана, среди прочего, для облегчения интеграции его сотрудников в мировое академическое сообщество. Поскольку любая деятельность по интернационализации немыслима без владения иностранным языком (английский как lingua franca), изучение английского языка преподавателями УрФУ стало приоритетной задачей. Это предъявляет определенные требования к профессиональному развитию как преподавателей языков, так и преподавателей-предметников. Важным шагом со стороны вуза стало создание на своей базе авторизованного экзаменационного центра по приему Кембриджских экзаменов, а также подготовке к ним высококлассными специалистами.

Механизм 2. Социальная ответственность вуза. При этом у университета возникает ответственность перед своими сотрудниками, которая может быть названа «социальной», поскольку университет проводит обучение сотрудников за свой счет.

Стратегия социальной ответственности университета предполагает действовать в интересах своих заинтересованных сто-

рон, тем самым вносить позитивный вклад в жизнь общества, в том числе быть ответственным работодателем, стремящимся обеспечить полную поддержку своим сотрудникам в их работе. Добровольные усилия по предоставлению персоналу безвозвратных услуг, выходящих за рамки обязательных требований трудового законодательства, являются одним из возможных способов достижения университетами большей социальной ответственности.

Твердая приверженность УрФУ социальной ответственности перед своим персоналом предполагает предоставление дополнительных возможностей повышения квалификации за свой счет. Чтобы расширить возможности преподавателей за счет бесплатного обучения английскому языку и сертификации, университет запустил крупномасштабный проект как часть своей стратегии повышения конкурентоспособности и социальной ответственности. Он согласовывает потребности в кадрах и цели университета: УрФУ преследует собственные интересы в повышении международного авторитета и улучшении общественного имиджа как работодателя; сотрудники повышают уровень владения языком, чтобы интегрироваться в международное академическое сообщество.

Механизм 3. Мотивация ППС к изучению иностранных языков. Мы рассмотрели возможности, которые предоставляет вуз для своих сотрудников, однако у процесса обучения и повышения квалификации есть и другая сторона стейкхолдеров – сами преподаватели вуза. Насколько они мотивированы в повышении своей квалификации в области владения английским языком и как помочь повышению мотивации?

Согласно распространенной классификации, существует два вида мотивации – внешняя и внутренняя. В любой деятельности одновременно действуют как внешние, так и внутренние мотивы, цели и потребности.

Внутренняя мотивация присутствует, если деятельность сама по себе значима для личности. Примером может являться удовлетворение познавательных потребностей в процессе учения.

Источником внешней мотивации к деятельности обычно являются социальные факторы (престиж, награда, зарплата). Помимо положительных внешних мотивов (успех, достижение), могут существовать отрицательные побудители (мотивы избегания наказания, порицания, выговора, мотив защиты).

Надо признать, что далеко не все преподаватели университета, во-первых, владеют иностранным языком на необходимом для чтения лекций уровне, во-вторых, видят необходимость в изучении иностранного языка. В сложившейся в университете практи-

ке преподавания иностранные студенты отсутствуют как отдельная категория, поскольку до недавнего времени все иностранные студенты проходили обучение на русском языке, предварительно пройдя годовой курс обучения языку. Не все преподаватели готовы быстро перестраивать сложившиеся привычки и начать разрабатывать курсы на иностранном языке.

Среди причин, по которым учатся взрослые, наиболее важными Ноулз считает следующие: удовлетворение естественной познавательной потребности – любопытство, разрешение загадки; получение удовольствия от получения нового умения/навыка; чистое удовольствие от процесса обучения/учения; встречи с людьми со схожими интересами; достижение успеха в работе; необходимость и др.

Ноулз также выделил специфические особенности процесса обучения взрослых, напрямую влияющие на мотивацию к учебной деятельности: стремление взрослых к самореализации, самостоятельности, самоуправлению; желание решить важные жизненные проблемы и достичь конкретных целей в процессе обучения; расчет на безотлагательное применение полученных в процессе обучения умений и навыков.

Не подвергая сомнению тот факт, что все нормальные взрослые стремятся к постоянному личностному росту и развитию, Ноулз говорит о следующих факторах, отрицательно влияющих на мотивацию взрослых к учению: финансовые ограничения; отсутствие возможностей или ресурсов для обучения; временные и территориальные ограничения; индивидуальные ограничения (семья, пол, бытовые проблемы); вопрос о целесообразности и качестве обучения; негативное отношение к обучению вообще; отсутствие уверенности в своих способностях, низкая самооценка.

Учитывая вышесказанное, УрФУ постарался максимально снять ограничения и уделить особое внимание как внешним стимулам-побудителям к изучению английского языка научно-педагогическими работниками, так и учету внутренних, личностных потребностей обучающихся, а также особенностей процесса обучения взрослых.

Были полностью сняты: финансовые ограничения (вуз оплачивал как обучение, так и экзамены); временные ограничения (время занятий согласовывалось со всеми); территориальные ограничения (занятия проводились в четырех разных корпусах вуза, и слушатели могли выбрать наиболее удобный для себя вариант).

В качестве дополнительных внешних стимулов были введены дополнительные стимулирующие надбавки для тех, кто имеет

международные сертификаты, подтверждающие владение иностранным языком на уровне не ниже B2. Чтение лекций и проведение практических занятий на иностранном языке также получают дополнительное финансовое поощрение.

Проблема отсутствия возможностей для обучения была решена путем внедрения программ обучения английскому языку, направленных на подготовку к Кембриджским экзаменам всех уровней, и неограниченного набора на курс обучения сотрудников университета.

Механизм 4. Организационно методическое обеспечение. Следующей существенной задачей была разработка эффективных программ обучения, способных помочь профессорско-преподавательскому составу в максимально короткие сроки повысить уровень владения английским языком. При разработке программ нужно ориентироваться на подготовку к многоуровневым международным экзаменам и сделать сдачу экзамена по окончании курса обязательным условием обучения.

Во-первых, это исключает посещение курсов в качестве бесплатного хобби «для себя». Во-вторых, это позволяет увидеть прогресс слушателей, при этом оценка выставляется независимым экспертом (международными критериями), который заинтересован в максимальной объективности. В-третьих, каждый слушатель четко видит свою ближайшую цель – сдача экзамена на уровень, к которому он готовится сейчас, и дальнюю цель – те «ступеньки-уровни», которые ему предстоит пройти для достижения желаемого результата. В-четвертых, наличие четких критериев оценки и структурированных по видам речевой деятельности и языковым аспектам требований позволяет более целенаправленно планировать результаты и траектории обучения, сделать процесс обучения более четко структурированным, что особенно важно, если речь идет о взрослых учащихся. Общепризнанно, что плохо структурированное содержание, нечеткость цели и характера его предъявления являются не просто педагогическими ошибками, а нарушениями гуманистических основ образования взрослых. В-пятых, это позволяет оценивать достижения и уровень владения английским языком в общепринятых мировых терминах – в Общеевропейской системе уровней A1, A2, B1, B2, C1, C2 (CEFR).

Эффективная реализация разработанных программ обучения ППС английскому языку и подготовки к сдаче международных экзаменов на получение сертификата является следующей важной задачей.

В первую очередь, было необходимо определить начальный уровень владения английским языком согласно Общеевропейской шкале и конкретные потребности обучаемых и осуществить распределение слушателей по группам в зависимости от этого. С этой целью организуется входное тестирование в виде письменного лексико-грамматического теста, разработанного методистами британских издательств учебно-методической литературы. Данный тест также может быть пройдет онлайн. После получения результатов письменного теста методисты проводят устное собеседование, по результатам которого принимается окончательное решение об уровне владения языком и выдаются дальнейшие рекомендации относительно зачисления в конкретную группу и выбора соответствующего курса обучения.

Если тестируемый показал уровень С1, то в таком случае ему рекомендуют пройти пробный тест на уровень С1 по формату международного экзамена с охватом всех видов речевой деятельности и языковых аспектов (чтение, аудирование, письмо, говорение, лексико-грамматическая часть). При наборе более 60% правильных ответов рекомендуется пройти сокращенный курс подготовки к экзамену уровня С1 (CAE) и пройти внешнее тестирование с получением сертификата международного образца.

В начале обучения в группе преподавателем необходимо организовать диагностическое тестирование для определения сильных / слабых сторон у слушателей и дальнейшей проработки программы обучения с учетом результатов данного вида тестирования, а также для ознакомления слушателей с форматом предстоящего экзамена.

Следующей целью было обеспечение высокого качества обучения. Успешная реализация программ обучения ППС английскому языку обеспечивается во многом через использование доказавших свою эффективность интерактивных приемов организации учебной деятельности, являющихся частью коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам. Обучение контекстом деятельности, воспроизводящей реальность в учебных условиях, личностная вовлеченность обучаемых в процессы познания и самопознания являются особенно значимыми в образовании взрослых.

К обучению ППС должны быть привлечены только высококвалифицированные преподаватели английского языка, прошедшие специальную подготовку. Под специальной подготовкой имеется в виду освоение принципов коммуникативной методики преподавания иностранных языков не только на словах, но и на деле. Самой известной программой такого рода является программа

Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA), в рамках которой осваиваются не только теоретические основы преподавания и изучения иностранных языков, но отрабатываются практические техники и приемы на реальных студентах. Кроме того, все преподаватели должны владеть английским языком на высоком уровне (не ниже С1).

Механизм 5. «Независимость» ученика. Наблюдение за преподавателями, обучающимися в группах английского языка показывает, что, во-первых, многие из них осознают свою ответственность за результат обучения, в то время как часть преподавателей, следуя «школьному стереотипу», перекладывают эту ответственность на преподавателя английского языка. Во-вторых, определяющую роль на первом этапе обучения играет имеющийся у преподавателей опыт изучения английского языка и опыт успешной работы в вузе в советской и постсоветской системе образования, когда владение иностранными языками на высоком уровне не значилось в числе приоритетных задач преподавателя. В-третьих, готовность преподавателей в очередной раз взяться за изучение английского языка во многом объясняется тем, что от успеха этих занятий может зависеть их карьера и статус в университете и в профессиональном сообществе. И, наконец, большинство преподавателей выбирают обучение в группе английского языка с целью в ближайшее время, часто уже в процессе обучения, применить полученные навыки и знания для общения с зарубежными коллегами, участия в международных конференциях, подготовки публикаций на английском языке, таким образом, влиться в полилингвальное глобальное сообщество коллег-профессионалов.

Как известно, одним из важнейших факторов успеха в изучении иностранного языка является развитие умений самостоятельной учебной деятельности – учебной автономии, развитие готовности и способности взять на себя управление своей учебной деятельностью: планировать, организовывать, оценивать, анализировать, корректировать свой учебный труд; формирование потребности, мотивации к дополнительной самостоятельной работе по изучению языка вне аудитории. Необходимый регулярный контакт с языком лучше всего обеспечивается занятиями в аудитории в комбинации с самостоятельной внеаудиторной работой – оптимальным является режим аудиторных занятий не менее 2-х раз в неделю и ежедневные самостоятельные занятия.

При реализации программы обучения нужно предусмотреть оказание педагогической поддержки обучающимся – постоянное тьюторское сопровождение со стороны преподавателя, направле-

ние и контроль самостоятельной учебной деятельности слушателей по освоению иностранного языка.

Механизм 6. Оценивание результатов. Оценивание является неотъемлемой частью процесса обучения. Современное понимание оценивания и обучения в классе заключается в том, что они неразрывно связаны. Однако способ установления этой связи зависит от того, как воспринимается роль оценивания: как измерение результатов обучения или как способ содействия обучению. Первый основан на позитивистской парадигме, когда учащиеся демонстрируют результаты своего обучения, надежности и однозначности интерпретации и подчеркивают результат обучения. Второй, относящийся к социально-конструктивистской парадигме, связан с вопросом о том, как оценка должна способствовать обучению, а не измерять его, причем на первый план выходят процесс обучения и однозначность интерпретации. На уровне функции отдельных оценочных мероприятий эти две точки зрения традиционно были реализованы как итоговая и формирующая оценки соответственно.

Что касается современного понимания оценивания, особенно онлайн, то в руководствах ERT (Emergency Remote Teaching) действительно было обнаружено и предложено, что формирующая оценка и обратная связь (или баланс между формирующей и итоговой оценками) должны снижать тревожность, повышать вовлеченность студентов и, действительно, направлять обучение. Тем не менее педагогам по-прежнему сложно понять различия между формирующими и итоговыми оценками и, что более важно, внедрить формирующие оценки в свою практику наряду с итоговыми оценками. Эта проблема усугубляется в контексте онлайн-обучения.

Вне контекста онлайн, но, с нашей точки зрения, относящееся к нему, предложение, которое было высказано в другой статье, состоит в том, чтобы выйти за рамки функции индивидуальных оценок в классе и подумать о цели оценивания в классе и увязать его в более широком контексте культуры оценивания. Davison and Leung [Davison, Leung 2009] дают прекрасное обсуждение оценивания как культуры на основе модели оценивания, основанной на преподавании.

Выше названные авторы выявили фундаментальные различия между двумя культурами оценивания: оценкой обучения и оценкой для целей обучения. В то время как в первом случае, как утверждали авторы, роли учителя и оценщика в классе четко разграничены, как и роль итогового и формирующего оценивания во втором, независимо от формы (т. е. теста), оценка должна способствовать обучению, то есть, прежде всего, иметь формирующую

функцию, при этом роли учителя и оценщика одинаковы. Leontjev и deBoer [Leontjev, DeBoer 2020] далее утверждали, что культура оценивания должна выходить за рамки образовательной политики и помещать практику оценивания в классе в более широкий контекст идеологий и образовательной истории. Это, как мы утверждаем, выявляет сложную природу того, как культура оценивания в классе возникает в результате сложных взаимодействий на различных уровнях – индивидуальном, классном, институциональном и общественном – и становится все более актуальным в контексте обучения онлайн. Изменение оценки в классе от оценивания обучения к оцениванию с целью обучения, которое, прежде всего, стало практическим как переход от оценки продукта обучения к оценке процесса обучения, требует учета этих факторов.

Модель Davison [Davison 2008] может быть полезной для информирования об этом сдвиге, поскольку она визуализирует процесс как цикл взаимосвязанных изменений, перемещая акцент с отдельных оценочных мероприятий на непрерывность преподавания, обучения и оценки.

Вкратце, модель помещает оценочные мероприятия в цикл взаимосвязанных фаз планирования и проведения оценок, делая выводы, каждый из которых основан на предыдущем, корректировки, внесенные в преподавание, обучение и последующую оценку, если это необходимо. Более того, фазы следующих циклов, как утверждают Leontjev и deBoer [Leontjev, DeBoer 2020], должны быть информированы не только непосредственно предшествующими циклами, но и всеми циклами оценки. Мы еще вернемся к обсуждению идеи Leontjev и deBoer [Leontjev, DeBoer 2020], как, исходя из этого понимания, оценка, проводимая во время курса, может привести к оценке продукта обучения и дать ей информацию. Мы утверждаем, что оценка процесса, лежащего в основе оценки продукта обучения, может уменьшить опасения по поводу надежности, усиливающиеся с переходом на ERT. Мы также, описывая наше текущее исследование опыта преподавателей и учащихся с ERT, обсудим важность убеждений учащихся относительно ожиданий от оценивания, таким образом помещая обсуждение в более строгое понятие культуры оценивания.

По сути, роль образовательной оценки заключается в выявлении и экстернализации когнитивных навыков учащихся. Обучение как когнитивное событие нельзя наблюдать напрямую, поэтому, как заявил Dalton-Puffer «самое близкое, на что мы можем надеяться, – это его наблюдаемые аналоги» [Dalton-Puffer 2013]. Первой концептуализацией, которая приходит на ум в отношении

экстернализации когнитивных процессов учащихся, явно является таксономия Блума, включая ее более поздние разработки, которая концептуализирует навыки мышления как цели обучения возрастающих когнитивных требований, начиная от запоминания на нижнем уровне шкалы (навыки мышления низшего порядка, НМНП) до созидания на более высоком уровне (навыки мышления высшего порядка, НМВП) [Dalton-Puffer 2013]. Когнитивное измерение дополнительно усиливается измерением знания, начиная от фактического знания на нижнем уровне шкалы до метакогнитивного знания на более высоком уровне.

У этого мышления множество применений, перформативные глаголы, представляющие эти когнитивные процессы и процессы познания, встроены в многочисленные учебные программы по всему миру и в эффективные инструменты для преподавания, изучения и оценки языков, такие как Общеевропейские рамки компетенции, в виде заявлений о том, что делать. Также были представлены такие разработки, как построение функций когнитивного дискурса для концептуализации академической квалификации учащихся как интеграции знаний о содержании и лингвистических знаний. Dalton-Puffer [Dalton-Puffer 2013] выступил против эссенциалистского мышления, лежащего в основе иерархического позиционирования навыков мышления / целей обучения. Мы признаем ценность позиции Dalton-Puffer, особенно в том, что касается постоянной оценки, способствующей обучению центробежным процессам и их продуктам (например, взаимодействию с учащимися в классе или учащимся, создающим текст). Однако, особенно в том, что касается целей обучения и их выявления при оценивании, такое мышление становится незаменимым.

Оценки, особенно оценки результатов обучения, легче разработать так, чтобы они выявляли НМНП, поскольку они легче поддаются выявлению в типах задач, таких как множественный выбор, которые легче получить объективно и легче реализовать в Интернете. Однако с переходом на онлайн-обучение это также является источником беспокойства по поводу академической честности, мошенничества учащихся и плагиата, особенно в том, что касается письменных экзаменов. Авторы не уточняли, как были разработаны эти экзамены. Однако, учитывая вопрос авторов, представили ли студенты свои собственные работы или не было ли проблем, экзамены могли быть нацелены на НМНП или, возможно, была комбинация факторов, включая отсутствие онлайн-контроля, обнаружение плагиата, отсутствие систематической информации об обучении студентов, а также, принимая во внимание высокую

ставку письменных экзаменов, желание учащихся преуспеть в демонстрации результатов обучения, выходящих за рамки их реальных способностей (или убеждений преподавателей в этом случае, или и того, и другого).

Безусловно, важно не интерпретировать какое-либо явление ограниченно, исходя только из одного фактора. Тем не менее для аргументации далее мы опишем ряд наших текущих и завершенных исследований, имеющих отношение к улучшению оценки L2 онлайн, с двух точек зрения: культура оценивания и языковые функции с акцентом на НМВП.

Онлайн-обучение и преподавание требуют больших усилий со стороны преподавателей и обучающихся. Это усугубляется дополнительными проблемами, которые несет с собой онлайн. По общему признанию, но, возможно, и понятно, что мы не даем универсального решения для обозначенных нами проблем. Тем не менее мы надеемся, что применение концепций оценивания для целей обучения и НМВП для изменения деятельности и практики оценивания и обучения, которые мы описали выше, может вдохновить на творческие решения проблем обучения онлайн. Последнее, конечно, не означает, что эти решения не должны быть хорошо спланированы, разработаны и проверены, поскольку успех учащихся зависит от того, насколько хорошо преподаватели справляются с этими проблемами.

Кейсы, выстроенные по критериям выше, дают нам возможность оценить эффективность принятых отдельно взятым вузом мер. В нашем случае мы приводим результаты, полученные в УрФУ за период действия программы поддержки и обучения ППС английскому языку – с 2013 по 2017 гг.

Мы обработали и систематизировали результаты экзаменов Cambridge Assessment English, которые сдавали 238 преподавателей УрФУ. Возраст испытуемых, занимавших должности от ассистентов до профессоров, варьировался от 26 до 72 лет. Для анализа были взяты три уровня подготовки (владения английским языком): Cambridge English: Preliminary (B1), Cambridge English: First (B2) и Cambridge English: Advanced (C1).

В ходе нашего исследования выявлено, что наибольшие трудности экзаменовавшиеся профессора и преподаватели УрФУ испытывали, выполняя задания на аудирование, в то время как приобретенные ими продуктивные навыки (письмо и говорение) практически полностью соответствовали предъявляемым требованиям. Подобные факты ранее отмечались зарубежными исследователями и отечественными авторами. Мы полагаем, что даль-

нейшая работа по изучению результатов итогового тестирования в Центре по приему экзаменов на уровне владения языком Cambridge Assessment English позволит выявить определенные закономерности и специфические особенности освоения английского языка, формирования речевых навыков у обучающихся разных возрастных групп и представителей различных сфер деятельности: гуманитарной, естественнонаучной, технической. Некоторые исследования в этой области проведены зарубежными авторами, однако существует потребность в продолжении изысканий. Выяснение конкретных количественных и качественных характеристик будет способствовать корректировке программ обучения каждой целевой категории обучающихся. Данное исследование носит междисциплинарный характер и находится на стыке психологии, лингвистики и педагогики. Оно дает дополнительное понимание специфики обучения английскому языку взрослых, а именно представителей профессорско-преподавательского состава университетов, и особенностей их когнитивных возрастных процессов при усвоении навыков владения иностранным языком.

Традиционно в российской системе образования преподаватель рассматривался как беспрекословный авторитет, источник знаний. Однако XXI век меняет эту установку на роль преподавателя и появляется необходимость в более гибком определении роли преподавателя даже в рамках одного занятия. При этом здесь нет различия в том, какой предмет преподает этот преподаватель.

Механизм 7. Осознание многоплановости роли преподавателя. В рамках создания полилингвальной среды немаловажной представляется роль как преподавателя иностранного языка, так и преподавателя-предметника. Преподаватель в современной парадигме образования не является уже единственным источником знания, которое «переливается» из полного сосуда знаний преподавателя в «пустой сосуд» знаний студентов. Роль преподавателя приобретает многогранность и многоплановость, которые также являются неотъемлемой частью процесса обучения.

Сравним роли педагога в российской и зарубежной методике.

Диагностическая и ориентационно-прогностическая функции педагогической деятельности, обозначенные в отечественной педагогике, понимаются как изучение учащихся с целью установления уровня их психического и умственного развития, а также условий семейной жизни и воспитания, и с целью адекватного выбора направления воспитательной деятельности. Это представление в основном коррелирует с ролью диагноста (Diagnostician) в зарубежной методической литературе, которая более узко направлена

на выявление причин сложностей, возникающих при обучении, и на отбор заданий с учетом особенностей учащихся (их сильных и слабых сторон). Оба подхода признают, что без данной роли / функции не может обеспечиваться динамика и совершенствование целей, методов и форм обучения.

Организатор (Planner) осуществляет отбор, разработку и адаптацию учебного материала, предвидя возможные проблемы, а также детально продумывает и готовит урок, проектируя свою деятельность и деятельность учащихся, какими они должны быть в процессе взаимодействия. В этом смысле конструктивно-проектировочная функция деятельности учителя органически связана с ориентационно-прогностической.

Менеджер (Manager / Controller), выполняя организаторскую функцию, берет на себя всю ответственность за процесс обучения, организует учебное пространство, следит за порядком, устанавливает правила поведения и взаимодействия и осуществляет контроль их выполнения. Менеджер предпочитает фронтальную работу и обычно рассматривает себя носителем информации, которую должен передать. Обучающиеся зачастую лишены возможности высказаться, а преподаватель является центральным элементом процесса обучения, что существенно сокращает разнообразие видов деятельности и негативно влияет на атмосферу в классе. Менеджер – одна из наиболее часто использующихся и привычных ролей, эффективность которой нельзя отрицать и злоупотребление которой существенно обедняет как процесс преподавания, так и процесс обучения.

Информационно-объяснительной функции придается главенствующее значение в отечественной педагогике на основании того, что «все обучение и воспитание по существу в той или иной мере основано на информационных процессах. […] Учитель […] выступает […] как источник научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации. Вот почему такое большое значение в процессе профессиональной подготовки учителя имеет глубокое знание того учебного предмета, который он преподает, его научно-мировоззренческая убежденность». Эрудиция признается и в зарубежных источниках неотъемлемой частью профессии педагога, но она выражается в роли источника информации (Resource / Informer) и используется, если необходимо смоделировать употребление языкового материала, получить комментарий или если у обучающихся возникает вопрос, ответ на который необходим для успешного выполнения задания. Вызов данной роли в том, что учитель не всегда готов сразу ответить на вопрос и может

перенести объяснение до следующего занятия, что может вызвать потерю авторитета; а также слишком активное ее применение может приучить студентов полагаться на помощь учителя и лишить их желания и мотивации к самообучению.

Коммуникативно-стимулирующая функция педагогической деятельности полностью совпадает с ролью психолога (Rapport builder) и связана с умением устанавливать и поддерживать доброжелательные отношения с и между обучающимися, проявлять личное обаяние и нравственную культуру.

Зарубежная методика считает, что преподаватель выступает в качестве *исследователя (Researcher)* для того, чтобы разобраться в повторяющихся проблемных ситуациях, возникающих в процессе преподавания и обучения, которые не удается исправить в течение занятия и причина которых не ясна. Объектами исследования может быть сам учитель, ученик, а также другие компоненты педагогического процесса. Данная роль, как и исследовательско-творческая функция в отечественной педагогике, подразумевает творческий подход к применению педагогической теории на практике в реальных условиях обучения.

Аналитико-оценочная функция, суть которой следует из ее названия, представлена в обеих методиках, но зарубежная наука подходит к ней более детально, в смысле практического применения, и отводит сразу три роли:

– *наблюдателя (Monitor / Observer)*, который отслеживает правильность выполнения заданий и процесс получения знаний;

– *эксперта (Assessor)*, который оценивает уровень знания иностранного языка и отношение обучающихся к процессу обучения путем использования формальных и неформальных средств оценивания;

– *цензора (Corrector)*, который исправляет ошибки и одновременно оценивает уровень языковой подготовки.

Ряд ролевых позиций вообще не выделяются в отечественной педагогике как самостоятельные. Однако это именно те роли, которые наиболее всего отражают суть гуманистического подхода:

– *Суфлер (Prompter)* включается в процесс тогда, когда обучающиеся испытывают затруднения с поиском слов и пытаются перейти на родной язык, чтобы избежать этого, преподаватель может «подсказывать» нужную информацию. Используется эта роль в процессе работы обучающихся в парах / группах и не подразумевает переключения внимания на учителя, когда студент теряет инициативу при выполнении задания. Поэтому данная роль

требует такта, внимания и способности незаметно помочь в трудной ситуации.

– *Тьютор (Tutor)* консультирует по конкретному вопросу в процессе индивидуальной или групповой работы и сочетает в себе роли суфлера и источника информации. Выступая в этой роли, преподаватель также не берет инициативу в свои руки и служит вспомогательным компонентом.

– *Равноправный участник (Participant)* в определенные моменты урока включается в деятельность учащихся на равных. Данная роль используется во время проведения дискуссий, ролевых игр и т. п. Опасность состоит в том, что неопытный преподаватель может начать доминировать, а также в том, что учащимся зачастую тяжело воспринимать учителя как равного участника процесса.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что в зарубежной методической литературе роли преподавателя проработаны более детально и имеют более практическую направленность. Это обусловлено тем, что благодаря возросшей популярности английского языка как иностранного и второго и необходимости обучать ему людей разных национальностей, возрастов и предыдущего опыта изучения, в середине прошлого века в зарубежной англоязычной методике произошел прорыв. Поскольку интерес к изучению английского языка не пропал и в наши дни, зарубежная наука продолжает активно развиваться, подстегивая развитие в мировом глобальном масштабе.

Количество функций, описанных отечественной наукой, меньше по количеству, чем ролей, они сформулированы обобщенно и настолько универсализированы, что вместо преподавателя иностранного языка можно представить преподавателя любого другого предмета. Это обусловлено тем, что данным вопросом занималась только отечественная педагогика, в которой акцент делается на воспитывающий характер обучения.

Проанализировав вышеизложенные факты, мы пришли к выводу, что понятие роли ближе, по сути, к гуманистическим идеалам коммуникативного подхода, на который мы опираемся, чем понятие функции, которая воспринимается нами как нечто «механистическое», неодушевленное. Функция неизменна и формируется годами, а роль динамична, имеет четкую направленность на определенную личность, а также она по своему предназначению не может быть одинакова и исполняется с конкретной целью в возникающих обстоятельствах на разных этапах урока. Функциональный подход использовался для обеспечения грамматико-переводного метода, который сделал преподавание иностранного языка синонимичным

ознакомлению с ним как с наукой (как с любым другим предметом – математикой, физикой и т. д.). Он технологически универсализирован и подходит для работы любого преподавателя и ученика независимо от их интеллекта, социального статуса и способностей, а значит, требует упрощенной роли преподавателя и работает на низких уровнях мыслительных способностей и мотивации. Для формирования полноценного полилингвального сообщества и обеспечения достаточной для научно-образовательной и/или административно-управленческой деятельности языковой подготовки необходим переход на международные образовательные стандарты и методики в области преподавания языков.

3.2. Цифровые инструменты формирования сообщества и приверженности в открытой среде онлайн-обучения (на примере блогов)

К важнейшим технико-технологическим предпосылкам формирования новой, цифровой модели полилингвального образования относится развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и технологий искусственного интеллекта (ИИ), а также постепенное внедрение этих технологий в административно-управленческие механизмы и образовательные системы университета – Системы электронного документооборота, Системы электронного управления научной и проектной деятельностью Центров превосходства, научных групп и лабораторий, Системы электронной организации учебного процесса (электронная диспетчерская, электронное расписание, электронная балльно-рейтинговая система, электронные платформы онлайн-образования Moodle, Scholar и другие, внутривузовские базы учебно-методической литературы, хранилища электронных образовательных ресурсов, разработанных в разных программах – MediaTransformer, Гиперметод, и других).

Повсеместный переход университетов к онлайн-обучению в марте 2020 года представил возможность быстрого сравнения технологий аудиторного и внеаудиторного обучения.

В результате проделанной исследовательской работы был обобщен опыт преподавания лингвистических курсов в онлайн и оффлайн технологиях. К важнейшим особенностям языкового онлайн-обучения относится то, что обучение онлайн делится на синхронное (когда все участники образовательного процесса одновременно выходят в онлайн и работают вместе) и асинхронное (когда каждый участник работает отдельно / самостоятельно).

Современные технологии позволяют: а) работать синхронно в онлайне не только в режиме лекций, но и в режиме парной / групповой работы, например, эта функция реализована в приложении Zoom; б) работать интерактивно, когда все участники процесса могут одновременно вносить свой вклад в одно поле в режиме онлайн, что позволяет каждому участвовать в процессе обучения активно. Такие функции есть у Zoom, Padlet, Miro, Kami.

Таким образом, процесс обучения онлайн / оффлайн практически не отличим и позволяет создать почти полную идентичность.

К недостаткам онлайн-обучения можно отнести следующие моменты:

1) технические – зависимость от гаджета, который используется (на смартфонах, в большинстве случаев, функционал ограничен);

2) скорость мониторинга работы в группах / парах. При оффлайн обучении преподаватель за короткое время может пройти по классу и посмотреть скорость выполнения работы, в онлайне на то, чтобы зайти в сессионный зал каждой минигруппы, уходит много времени;

3) если используется асинхронное обучение, то время отклика и ответа на вопросы студента / обучающегося увеличивается, и к тому времени, когда обучающийся получает ответ, он может стать уже не актуальным.

Преподаватели, выходящие в онлайн, делятся на две категории – те, кто готов экспериментировать и рисковать и те, которые не готовы к такому варианту развития. Те, кто готов экспериментировать владеют бОльшим арсеналом различных инструментов работы онлайн и могут разнообразить свою преподавательскую деятельность, чтобы удерживать внимание обучающегося на протяжении всего занятия. Те, кто не готов рисковать, используют одностороннюю конференц-связь, без интерактивных инструментов. Все это сказывается на мотивации обучающихся.

Платформы, которые используют преподаватели иностранных языков в УрФУ в процессе обучения: тестовые платформы (Moodle, gettcourse, антитренинги), интерактивные приложения для видеосвязи (Zoom), интерактивные приложения во время синхронного обучения (Miro, Kami, Learningapps), для асинхронного обучения используются Whatsapp, VK, Flipdrid.

Аудирование и письмо отрабатываются как синхронно во время урока, онлайн-приложения позволяют это сделать, так и асинхронно. При этом для развития навыка письма можно использовать приложение Write&amp и Improve, которое автоматически осуществляет проверку написанного.

В эпоху постграмотности умения писать и читать считаются недостаточными, чтобы быть грамотным и образованным. Каждый человек сталкивается с различными вариантами креолизованных текстов, то есть различными комбинациями вербальных и визуальных элементов в одном тексте и текстами еще более сложной природы, которые ему необходимо не просто понимать, но и уметь оперировать ими, анализировать их и составлять. Эти компетенции люди получают в процессе формального образования, а также развивают в течение всей жизни [Гудова 2017]. Информационное общество также диктует и способы взаимодействия людей, в частности, виртуальное пространство становится одной из основных сфер, где люди могут общаться, занимать свой досуг, а также получать образование. Главным компонентом этого пространства становится визуальный образ. И если раньше визуальный образ был основой эстетического восприятия мира – художественных, изобразительных, театральных искусств, то теперь это средство коммуникации в различных сферах жизни (включая образование). Визуальность изучается в связи с тем, что визуальное познание – один из основных способов познания человеком окружающей среды. Это в большей степени происходит гораздо быстрее, чем процесс абстрактного логического мышления [Колодий 2011]. Визуализация контента помогает предложить большее разнообразие при подаче материала, и поэтому сообщение, которое зашифровывает автор, должно быстрее и проще дойти до адресата [Подобина 2017]. Так называемый «визуальный поворот» начался в конце XX века и был связан с распространением медиатекста. Появился новый тип восприятия, который был ориентирован на визуальную коммуникацию. То есть, если изначально мы можем говорить о существовании текста, который был линеен, последователен и логичен, то появился другой вид текста – визуальный – который, напротив, фрагментарен. Эти виды текста вступают во взаимодействие, и появляются все новые формы изложения информации (как, например, образовательные блоги) [Шакиров, Сафиуллина 2015]. В связи с этим мы можем говорить о визуальной культуре, визуальном восприятии, мышлении и воображении, а также образовании [Зенкова 2005]. Н. С. Крамаренко [Крамаренко 2018] в своем исследовании рассматривает Интернет в качестве социокультурного пространства жизни людей, то есть в современном обществе он играет важную роль в ежедневной рутине.

Образование должно способствовать развитию общества, и оно выступает в новой роли – с его помощью общество должно перейти на такой уровень развития, чтобы люди могли самостоя-

тельно владеть основными способами работы с информацией и визуальным текстом на информационном пространстве. Каждый человек должен свободно пользоваться визуальными коммуникациями (обрабатывать и создавать информационные источники). Поэтому мы можем говорить о необходимости формирования визуальной грамотности в обществе [Яркова, Тимофеева, Черкасова 2015], а также о мультимодальной грамотности, при которой формируется навык чтения и понимания, а также создания и использования креолизованных, мультикодовых текстов, или текстов новой сложной природы.

Если психологи установили, что современные студенты все чаще имеют образно-эмоциональный, клиповый стиль мышления, то есть им легче воспринимать информацию фрагментарно, и они быстрее могут анализировать информацию в таком виде [Борисенко 2019], то это означает, что у них трудности в традиционном образовании, где учебная информация в основном передается декларативно, и они будут более успешны, если процесс обучения будет основан на использовании мультимодальных текстов и навыков, сформированных при чтении текстов сложной природы с современных гаджетов.

Также информация, которую учащиеся находят самостоятельно, является для них более привлекательной, потому что студенты сами заинтересованы в том, что они изучают, она связана с их личными интересами, потребностями, способностями.

Все это приводит к тому, что в образовании требуются перемены в соответствии с запросом информационного общества в эпоху постграмотности, а именно: использование современных технологий; увеличение скорости обучения; сокращение срока обучения, возрастание мультизадачности; решение учебных задач через кейсы; системное использование визуализации.

Визуализация может предполагать различные типы текста и в образовательном смысле логично выделить следующие виды визуального текста: визуальный (элементарный: фотографии, логотипы), изобразительный визуальный (гиперссылка), оформительский (комбинаторный: иллюстрации, элементы стиля компании), служебный (QR-код), интегративный (видео), альтернативный (декоративные элементы).

Собственно визуальный текст: элементарный – текстовые сообщения, визуализированные с помощью шрифтового решения; комбинаторный – комбинация 2 составляющих (обычно текст и картинки / ссылки / графики / видео); интегративный – несколько взаимодействующих между собой объектов; альтернативный – не-

традиционно составленный и/или преданный текст. 2. Изобразительный визуальный контент: различные фотографии; иллюстрации; видео и анимационные видео (документальные видео, видеопрезентации, флеш-анимации, gif-анимации). 3. Оформительский контент: логотипы; элементы стиля компании (композиция, шрифт); декоративные элементы (орнамент, копирайт, водяные знаки, герб). 4. Служебный контент: гиперссылка; QR-код.

Каждый из видов визуального текста служит для создания «фирменного» стиля. В образовании (как и в других сферах) он должен воплощать основные идеи, которые стремится выразить автор, однако сделать это в новом современном ключе. Отличия от других подобных продуктов (например, если мы говорим об образовательных блогах) должны быть в новаторстве, структуре и символике. Они должны быть запоминающимися для пользователей, а также привлекающими внимание. Это важно, так как при прочих равных условиях (цена, качество, информативность) конкуренция возникает именно в сфере визуализации информации.

Образовательные платформы используют видеоконтент как основу уроков. Это также является визуальной информацией. Все МООК, образовательные блоги используют видео как основной инструмент передачи знаний. Видеотекст может быть записан заранее, а также может выступать как «лекционное занятие» или онлайн-трансляция. Такие уроки также имеют свои особенности.

1. Чат-занятия. Каждый участник имеет доступ к уроку в данный момент, такие занятия проходят синхронно для всех студентов и преподавателя(ей) на заранее обозначенной платформе. Дистанционное образование в школах и университетах может предоставлять свои собственные онлайн-площадки (или онлайн-кабинеты) для таких чат-школ.

2. Веб-занятия. Могут проводиться как синхронно, так и выкладываться для последующего просмотра и участия всеми участниками. В таком формате преподаватели организуют уроки, лабораторные работы, семинары, конференции, деловые игры, практикумы, а также другие формы дистанционных учебных занятий.

3. Телеконференции. Каждый студент, который проходит данную программу, получает свое «домашнее задание» с помощью рассылки на электронную почту, смотрит видео, выполняет задания, которые могут проверяться автоматически, а могут отправляться преподавателю для проверки и обратной связи. Телеконференции помогают совместить лекционный материал (теорию) и практические задания.

4. Телеприсутствие. Считается экспериментальным способом в дистанционном обучении, однако достаточно продуктивным – образование строится с помощью создания атмосферы присутствия, то есть студенты и преподаватель, находясь на расстоянии, выстраивают виртуальный класс с эффектом личного присутствия, где в реальном времени студенты могут задать вопрос, а также обменяться мнением.

Таблица 2

Достоинства и недостатки интернет-методик

	Достоинства	Недостатки
Чат-занятия	Доступность проведения занятий.	Зависимость от качества связи. Является «заменой» лекционных занятий. Невозможность отследить прогресс каждого студента.
Веб-занятия	Возможность синхронности и асинхронности занятий (гибкость). Возможность варьировать различные формы занятий.	Зависимость от качества связи при синхронном занятии.
Телеконференции	Возможность получить обратную связь. Участие каждого студента.	«Потоковость» занятий, нет личностного подхода.
Телеприсутствие	Возможность участия и взаимодействия всех студентов.	Зависимость участия и взаимодействия всех студентов. Зависимость от качества связи.

Занятия с частичным использованием видео либо на видеоосновe становятся все более распространенными, а поэтому меняются в содержании и структуре. Они могут стать не просто альтернативными практиками в образовании, а существенно повлиять на сам образовательный процесс. Д. Кларк считает, что визуальность в образовании может стимулировать мотивацию и интерес обучающихся к процессу обучения, а также активизировать их внимание [Clark 2008]. При этом важно, чтобы студенты понимали специфику такого образования, в Интернете и информационном сетевом пространстве использовали безопасные и законные мето-

ды, а также мыслили критически. Все это говорит о том, что визуальность в образовании в целом занимает все более активную позицию, а также становится приоритетным направлением в медиаобразовании. Визуальность помогает персонализировать и индивидуализировать процесс образования, что является одной из основных тенденций современного общества.

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательная среда стремительно меняется, следуя за изменениями в обществе. Каждый человек ежедневно сталкивается с новыми задачами в его профессиональной и ежедневной жизни, а поэтому нуждается в новых способах их решения. Именно поэтому понятие непрерывного образования становится актуальным. Оно помогает адаптироваться людям к социальным изменениям, связанным с информатизацией общества. Роль студентов и преподавателей также преобразовывается (как в формальном, так и неформальном образовании), создавая более благоприятные условия для развития студентов, но оставаясь направленной на повышение их конкурентоспособности. Инновационный потенциал неформального непрерывного образования создает также новые формы обучения в медиасреде, открывая новые возможности для создания и использования дистанционных форм образования. Например, развивается такая форма ЭОР, как массовые открытые онлайн-курсы, которые помогают индивидуализировать обучение. Они могут быть эффективными для различных социальных групп населения, если студенты готовы самостоятельно и дисциплинированно распределять свою учебную нагрузку. Такое обучение происходит с помощью визуального контента – видео, текста и иллюстраций. Визуальность может активизировать внимание студентов, а также мотивировать их к изучению нового материала. Таким образом, медиаобразование становится все более популярным, обладает инновационными возможностями, дифференцирует обучение и создает индивидуальные образовательные траектории для каждого студента.

Анализ образовательных блогов по обучению иностранным языкам. Блог – это страница (или аккаунт) в сети Интернет, которая использует аудио, видео, изображения, текст и мультимедийные средства в качестве контента, то есть содержания. Образовательные блоги – это относительно новый способ преподавания, однако набирающий все больше и больше заинтересованных – как в качестве блогеров, так и в качестве подписчиков (как школьников, студентов, так и людей старшего поколения). Существует большое разнообразие различных платформ для создания блога. Отдельные странички в Интернете, которые можно

найти через поисковые системы, – это и блоги на платформе YouTube, в Instagram, в Telegram и на платформе ВКонтакте; образовательные блоги на базе сайта учебного учреждения и др.

С помощью Google Forms в марте 2019 года (за год до пандемии COVID-19 и массового перехода к дистанционному образованию) нами был проведен опрос, посвященный онлайн-каналам по обучению иностранным языкам. В нем приняли участие 52 человека – 31 женщина (60,8%) и 21 мужчина (39,2%). Опрос состоял из 10 вопросов, был анонимным, и его целью было определить, пользуются ли популярностью блоги по обучению иностранным языкам у молодежи (респондентами выступили молодые люди в возрасте от 18 до 27 лет), а также считают ли они продуктивным использование таких каналов (и если да, то каких). Почти 63% респондентов ответили, что подписаны на различные онлайн-каналы по изучению иностранного языка. При этом 14% (7 человек) изучают иностранный язык исключительно с помощью онлайн-платформ, а именно Инстаграма, YouTube, ВКонтакте, SkyEng и Facebook. 60% изучают таким образом 1 язык, 37% – 2 языка и 3% занимаются 3 языками.

Из положительного в дистанционных занятиях, организованных при помощи таких социальных сетей, респоденты отметили: неформальность обучения, экономию времени, большой объем информации, активизацию запоминания и долгосрочной памяти. Недостатками такого обучения назвали: отсутствие системы, которую нужно продумывать самостоятельно, развлекательный характер материала, «неудобство заниматься через экран», то есть, не взаимодействуя лично. Только 4% говорят, что изучение иностранных языков на онлайн-платформах не приносит никакого результата. Из чего можно сделать вывод, что большая часть молодых людей рассматривают онлайн-платформы как основное или дополнительное средство изучения иностранного языка.

Использование блогов в образовании имеет высокий инновационный потенциал. Некоторые преподаватели начинают заниматься блогами как основной профессией – они посвящают этому больше времени, а также имеют доход, «монетизируя» свои аккаунты. Для этого они используют несколько способов – получая доход от рекламы (различной продукции или других блогов), а также большинство используют сами блоги в качестве площадки для ознакомления аудитории со своими продуктами: карточками для изучения иностранного языка, частными уроками, курсами, марафонами.

Познакомимся с этими онлайн-инструментами поближе.

Карточки бывают тематическими (например, на основе фильмов / сериалов / книг), лексическими (неправильные глаголы,

фразовые глаголы, идиомы), а также направленными на изучение фраз (начальный уровень изучения).

Частные уроки – это индивидуальные онлайн-занятия; время, тематика и формат определяются исходя из пожеланий студента и преподавателя.

Курсы – серия занятий с использованием видеоуроков, домашних заданий, с обратной связью для группы студентов. Каждый получает материалы и задания индивидуально, но есть возможность обсуждений с другими участниками (в основном на базе WhatsApp). Дифференцируются по уровням (для начального уровня, A1, A2, интенсивные курсы и пр.) или имеют тематику («Карты желаний на испанском» от EasySpain).

Марафоны – это авторские курсы иностранных языков, которые всегда строго ограничены периодом времени (от недели до 3 месяцев), проводятся онлайн, имеют обратную связь. Они направлены на развитие лингвистических компетенций, а также позиционируются как отличные от формального образования уроков. Марафоны, в отличие от курсов, проводятся по тематикам («Все времена» Марии Батхан, музыкальные марафоны и пр.). Многие блогеры предлагают скидки или бесплатные места в каждом курсе (потоке) как рекламную акцию (результаты обычно объявляются за короткий промежуток времени перед началом курса, а победители конкурсов выбираются с помощью специальных приложений случайным образом).

Образовательные блоги по своей структуре можно разделить на: дневниковые блоги – в данном случае мы рассматриваем дневниковые блоги тех преподавателей, которые живут в стране изучаемого языка, рассказывают о менталитете, традициях, культуре их жителей; блоги-визитные карточки (выступают в большей степени как реклама преподавателя); блог-ссылка (как разновидность блога-визитной карточки) рассказывает в большей степени о самом продукте, который предоставляет преподаватель, чаще всего является вторым (или дополнительным аккаунтом); блог-проект, созданный вместе с другими преподавателями и/или студентами в качестве площадки для реализации определенного проекта. Такие площадки могут выступать в качестве сообществ, которые позволяют обмениваться опытом и систематизировать его, выкладывать наработки для общего пользования, рефлексировать. Также блог-проект создает проектно-исследовательскую среду для студентов, что развивает творческое, креативное и аналитическое мышление. Блог-конспект используется в основном в школе (а также колледже и университете) как один из видов дистанционного образования,

на нем размещается содержание конспекта (например, лекция) на определенную тему.

Каждый блог имеет свои преимущества и недостатки, а также свою целевую аудиторию. Как и в любом блоге, студенты в таком виде неформального образования ориентируются на их интерес к преподавателю, так как он предстает в онлайн-среде как бренд. Качество видеозаписей и самих курсов должно быть высоким, чтобы привлечь новых клиентов. В этом трудности ведения блогов, и из-за технических недостатков многие блоги не пользуются популярностью.

Через поисковую систему при поиске интересующих студента курсов можно найти различные платформы.

I. Например, одной из Российских открытых площадок электронного образования является *Универсариум.* Миссией проекта создатели называют возможность получить качественное образование на русском языке. Пока на этой платформе не существует ни одного курса иностранного языка, однако есть курсы по педагогике, филологии, менеджменту и саморазвитию.

II. Российская сеть Интернет также предлагает сайт ЭОР *Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования*. Академия предоставляет электронные курсы, в том числе и для преподавателей иностранных языков. На кафедре иностранных языков Академии существует как очно-заочное обучение, так и курсы повышения квалификации. Сайт можно рассматривать как блог, так как администрация регулярно публикует новости, оповещает о предстоящих событиях, вебинарах и конкурсах.

III. *Лекториум* – еще одна электронная площадка в виде видеобиблиотеки, лекции которой предлагают небольшие ролики, интерактивные задания и онлайн-общение. Отличительной чертой является целевая аудитория – предложены специальные курсы для школьников, специалистов, абитуриентов и родителей. Стандартные платформы предлагают лингвистический и культурологический материал, их задачей является просвещение, объяснение правил, расширение грамматики. Они не имеют домашних заданий, но какие-то упражнения предлагают после визуального контента (видео или текстового урока).

IV. Самой большой онлайн-школой английского языка в Восточной Европе (как позиционируют себя создатели) является *SkyEng*. Это платформа, которая регулярно пополняет доступные всем материалы для изучения английского языка, а также проводит онлайн-занятия с преподавателями через специально разра-

ботанный «виртуальный класс» *Vimbox*. Они работают как с детьми, подростками, так и с взрослыми людьми и компаниями. Школа предпочитает коммуникативный подход, что в их понимании обозначает 50% общения на иностранном языке и отработку новых правил (без записей на доске и в тетради). Преподаватели проходят трехступенчатый отбор и получают доступ к методической базе, разработанной компанией. Она включает в себя курс по преподаванию онлайн, изучение современных методик, а также возможность продолжать обучение с получением сертификатов государственного образца на семинарах и конференциях.

Для детей *SkyEng* разработали несколько интерактивных программ по изучению английского языка онлайн – они проходят в виде приключенческих квестов с сюжетом, в которых школьники участвуют командами. Они также изучают грамматику и лексику и имеют домашнее задание. Платформа разработана таким образом, что домашнее задание проверяется автоматически, а не преподавателем. Разработчики позиционируют это как сокращение затрат времени на уроке. Занятия проводятся онлайн, это не записанные заранее видео, а режим общения студентов и преподавателя.

V. Платформа *YouTube* также предлагает сейчас большую вариацию различных влогов (от англ. video+blog) по изучению иностранных языков. Это каналы, созданные как носителями языков, так и русскоязычными авторами. Все видео бесплатны (какие-то каналы имеют рекламу), неоспоримым плюсом может являться то, что студент сам может выбрать тех преподавателей, кто, на их взгляд, интереснее преподносит материал и с кем им комфортнее изучать язык. Также YouTube имеет специальный алгоритм, который после просмотра видео предлагает похожие – в случае с образовательными блогами он предлагает тот же язык и тот же уровень. Существуют каналы, сосредоточенные как на одном языке, так и на нескольких (например, Easy Languages). *Easy Languages* – это образовательный канал (блог) для изучения иностранных языков. Он предлагает специально записанные с носителями языка видео (как в формате неформальных уроков, так и беседы, разговоры с прохожими на улице). Это помогает расширить лексический запас студентов, развить навыки аудирования. YouTube также предлагает различные аутентичные каналы на иностранных языках. При изучении ИЯ необходима мотивация, а также язык должен изучаться с какой-то определенной целью. Именно поэтому одним из преимуществ этой площадки является то, что можно подписаться на те аутентичные странички, которые соответствуют интересам студента (мода, автомобили, сериалы и пр.). Это может помочь

разнообразить свой вокабуляр – как разговорный, так и именно тот, который необходим данному человеку в интересующей его сфере, а также улучшить произношение и интонацию, если это является целью. Также площадка дает возможность оставлять комментарии, поэтому создается реальная ситуация общения на иностранном языке. Здесь все видео можно смотреть с субтитрами, а также подбирать наиболее комфортную скорость воспроизведения, что также является плюсом для начинающих (и «заставляет» работать с видео – выписывать и переводить непонятные слова).

VI. Принципиально отличающейся от представленных выше платформ является площадка для изучения иностранных языков онлайн, которая называется *Language Heroes*. Это платформа, которая отдельно имеет свой блог и привлекает новую аудиторию к своему курсу (марафону). Это платная программа, которая была создана в 2015 году Евгенией Кашаевой, и за время существования ее прошли около 9000 человек, занимаясь при этом 68 языками. Она отличается от большинства марафонов тем, что не обучает какому-то конкретному языку, а предлагает на выбор любой язык, любой уровень и любую цель обучения (ее ставит перед собой сам студент). Программа «учит учиться» и длится 12 недель. Разработчики позиционируют ее как более эффективную, чем те, что студенты проходили последние 12 месяцев. Целевой аудиторией являются те, кто: уже учили язык, но не начали на нем говорить; не могут заниматься языком самостоятельно по причинам плохой самоорганизации; не умеет ориентироваться в учебных ресурсах и пр. Наставники не выбирают учебники для студентов, они предлагают те материалы, что есть в открытом доступе, а также заниматься можно по тем ресурсам, которые уже приобрели слушатели.

Программа разделена на 12 недель, каждая из которых имеет свою цель: *1 Неделя.* Студенты ставят цели изучения выбранного языка – с помощью наставников определяют свой начальный уровень, используя входные тесты (в случае необходимости), подбирают учебники, основываясь на своих интересах, устанавливают количество времени, которое они объективно готовы тратить на изучение языка, разрабатывают учебный план. *2 Неделя.* Занятия над улучшением произношения, где разработчики делятся методами осознанной работы над фонетикой. *3 Неделя.* Выполнение различных заданий на аудирование (не только по учебнику, но и по аутентичным материалам). *4 Неделя.* Основная задача недели – записать видеомонолог, который отправляется куратору для обратной связи и сравнения в конце программы. *5 Неделя.* Предлагаются 26 мнемотехник для запоминания слов. *6 и 7 Недели.* Авто-

ры предлагают студентам создать собственные методички по грамматике, которую они изучают с тем учебником, который они выбрали изначально. При самостоятельном разборе грамматических тем для объяснения кому-то информация лучше обрабатывается. *8 Неделя.* На этой неделе упор делается на культуру стран изучаемого языка. *9 Неделя* рассчитана на проработку того материала, который вызывал сложности и замедлял процесс изучения языка. *10 Неделя.* Студенты должны написать 3 текста (тема может быть выбрана самостоятельно либо с помощью куратора), отправить их на сайт, где носители языка исправляют ошибки, например, Lang-8, а затем сделать работу над ошибками – проанализировать их и исправить. Lang-8 – это платформа, где носители различных языков проверяют тексты или задания, выполненные студентами, изучающими их язык, а также оставляют свои комментарии. На *11 неделе* студенты должны поговорить с носителем языка (программа предлагает сделать это на сайте партнера Italki.com). *12 Неделя.* Последняя неделя является заключительной, студенты продолжают заниматься по своим учебникам и подводят итоги, чего они достигли за 3 месяца. Программа подходит как для тех, кто только начал изучение иностранного языка, так и для продолжающих изучение. Существуют три пакета, отличающиеся набором услуг и стоимостью, в зависимости от того, в каком формате студенты хотят получать консультации и обратную связь.

Таким образом, выбор платформы зависит от целей изучения языка, его уровня, а также желания студента заниматься определенными видами речевой деятельности, так как некоторые площадки – это в большей степени материалы для пассивного изучения иностранного языка, тогда как другие направлены именно на активное участие обеих сторон (преподавателя и студента).

Онлайн-каналы для изучения иностранных языков остаются неформальным образованием без возможности получения дипломов государственного образца (за исключением некоторых курсов МООК), однако они воспринимаются как способ получить дистанционное образование с целью личностного развития, а не как образовательные институты. Образовательный блог становится одним из способов передачи различного рода информации в формальном образовании, начиная от материалов заданий, заканчивая страноведческим материалом и реальным общением с носителями изучаемого языка.

Анализ визуального контента и программ блогов по обучению ИЯ на платформе Инстаграм. Молодые люди используют различные приложения и платформы ежедневно – как

для своего досуга и общения, так и с образовательными целями. Проведенный нами опрос показал, что 75% респондентов используют Инстаграм в качестве образовательного ресурса в том числе. Поэтому мы решили рассмотреть блоги Инстаграм как образовательный ресурс при изучении иностранных языков. Был проведен эксперимент для сбора информации для анализа образовательных блогов.

1. Была сделана выборка блогов. Выборка образовательных блогов была произведена на основе следующих критериев (как количественных, так и качественных): все отобранные блоги ведутся русскоязычными авторами; количество подписчиков (блоги с наибольшим количеством подписчиков, а также быстроразвивающиеся блоги); доступность (насколько легко найти блог через строку поиска, которой пользуются подписчики, по ключевым словам, таким как «Английский / Испанский», «Изучение английского / испанского» «Изучение языков» и пр.). Подбирались блоги по изучению испанского и английского языков, а также один блог по немецкому языку (это недавно созданный блог с быстрорастущей аудиторией) для анализа статистики.

2. Мы разослали письма блогерам с просьбой предоставления отдельной части их программ (курсов, марафонов) для более полного анализа самих блогов с точки зрения их классификации, так как программы полнее раскрывают, почему контент блога направлен именно на объяснение того или иного материала. Также мы подчеркивали, что эта информация не будет использоваться в коммерческих целях.

3. Был проведен анализ выбранных блогов и составлена их классификация в зависимости от их программ, информации, которая размещена в блогах, целевой аудитории и целей. Важно заметить, что некоторые блогеры не ответили на письма, другие (даже с очень большой аудиторией) предоставили фрагменты уроков, также были те, кто отказал в предоставлении материалов, но все были вежливы и доброжелательны. Только 1 из 20 блогов не предлагает никакую продукцию, а также не является рекламным, из чего мы можем сделать вывод, что блогер не получает прибыли за его ведение, не имеет коммерческих целей. Все остальные рассказывают о своих курсах, марафонах, консультациях и карточках, однако это не влияет негативным образом на контент блогов. Программы, которые мы изучили, имеют структуру традиционных уроков с наличием целей, задач, методов «оффлайн» уроков. Какие-то из занятий более коммуникативны, некоторые фрагменты также направлены на объяснение грамматики и ее активизацию в речи.

Домашнее задание студенты отправляют преподавателям на почту или сообщениями в WhatsApp (где и проводятся некоторые курсы – высылаются видеоуроки и задания) в формате аудио- видео- и текстовых сообщений. Мы не публикуем фрагменты программ в соответствии с авторскими правами и договоренностью с блогерами. Так как блоги частично выбирались рандомно, то есть изначально не проверялись их контент, структура, то независимым образом было отобрано 20 блогов, большую часть которых ведут девушки и женщины. Отличительной деталью блогов, которые ведут мужчины, является то, что они в меньшей степени склонны к тому, чтобы делиться личной информацией (в том числе они реже записывают сториз о своей частной жизни, в отличие от женщин). Не все блогеры имеют педагогическое или лингвистическое образование. Некоторые учили иностранный язык, переехав в страну, где на нем говорят, а теперь «делятся опытом, который они получили во время изучения языка таким образом».

При создании блога преподаватель ориентируется на целевую аудиторию, которой будут полезны и интересны его посты. Проанализировав перечисленные выше блоги, мы создали их классификацию, в которой также указали уровень владения иностранным языком, на который ориентируются создатели блогов. Все образовательные блоги по обучению иностранным языкам в Инстаграм можно разделить на несколько подвидов, каждый из которых имеет свои особенности, а также свою целевую аудиторию в зависимости не только от уровня иноязычной компетенции, но и целей, интересов.

I. *Лексические блоги.* Проанализировав отобранные блоги, мы пришли к выводу, что практически не существует блогов, целевой аудиторией которых являются студенты, только начинающие изучать язык. Для таких студентов есть несколько предложений – большинство блогеров предлагают пройти их марафоны (в том числе вводно-фонетические курсы и курсы по освоению базовых знаний), а также существуют «лексические» блоги, то есть те, которые направлены исключительно на увеличение лексического запаса студентов. Такие блоги могут иметь своей аудиторией студентов уровней A1–B2. Чаще всего они организованы по системе слово+объяснение и перевод. В отдельных общих блогах существует рубрика «слово дня», где в видео или в картинках вводятся новые лексические единицы таким же образом. А также некоторые блогеры представляют информацию как Picture Dictionary. То есть визуальный контент представлен картинкой с изображениями тех предметов, которые должны изучить студенты.

II. *Дневниковые блоги.* Дневниковые блоги ведутся людьми, которые в данный момент проживают в стране изучаемого языка. Они рассказывают о культуре, быте носителей, а также в конце добавляют образовательную информацию – готовые фразы и выражения, лексику. Такие блоги в качестве образовательного ресурса подходят для студентов уровней А1–А2, а также тем, кого интересует культура данной страны.

III. *Развлекательные образовательные блоги.* Большинство таких блогов используют художественный материал – аутентичные фильмы, видеоклипы и музыка. Они разбираются в постах с точки зрения лексики, грамматики, произношения. Могут быть полезными для студентов уровней А1–В2, а также, в зависимости от содержания, для студентов с более высоким уровнем.

IV. *Блоги по произношению и/или аудированию.* Цель таких блогов – помочь русскоговорящим студентам освоить навык правильно (приближенно к носителям языка) произносить звуки, сочетания звуков, слова, правильно интонировать. Могут быть полезны для студентов любых уровней, однако в большей степени направлены на уровень А2–В1.

V. *«Общие» блоги.* Такие блоги сочетают в себе признаки всех вышеперечисленных блогов, но в большей степени контент здесь направлен на грамматику. Это наиболее распространенный вариант ведения блога, так как предоставляет больший набор инструментов для создания грамотного, разностороннего содержания.

VI. Также можно выделить *«инспиративные» блоги*, где рассказывается о том, как и зачем учить иностранный язык, как сохранять мотивацию. Основная аудитория – студенты уровня А2, однако могут быть интересны и другим обучающимся. Из этого следует, что для тех студентов, иноязычная компетенция которых выше уровня В2, практически не существует блогов, которые бы действительно имели образовательную функцию, а не только развлекательную. Поэтому это можно считать «нишей», так как существует потребность студентов с высоким уровнем (согласно проведенному опросу), но нет предложения.

Так как образовательных блогов становится все больше, то привлекают внимание именно «уникальные» блоги. Эта «уникальность» полностью зависит от создателя – начиная от оформления и контента, заканчивая обратной связью с подписчиками.

Таким образом, несмотря на большое количество действующих блогов, существуют «ниши» для создания новых аккаунтов в зависимости от цели и аудитории. Каждый блог имеет свои особенности и ключевые моменты, из-за которых аудитория регулярно

читает посты, смотрит видео и участвует в активностях, которые предлагает блогер. Одной из задач для педагога, который хочет развивать свой образовательный блог, является конструктивное обучение инструментарию создания образовательного блога.

Технология создания учебного блога на платформе Инстаграм. В последнее время появилась тенденция создания и ведения блогов разными возрастными категориями людей – мы можем наблюдать как страницы совсем маленьких детей, школьников начального блока образования, подростков, студентов, так и блоги людей старшего поколения. Так как растет спрос на создание блогов, то возникает предложение – страницы, где люди дают советы, как именно должен выглядеть блог, какие материалы должны быть использованы – включая советы как по содержанию, так и по возможной монетизации блогов. Ведение блога может быть как хобби, так и основным «местом работы», а поэтому существует огромное количество различных инструментов по работе с текстом, графикой и стилистикой. Для преподавателя блог – это действенный инструмент развития и формирования инновационной составляющей. Создание блога для преподавателя – это стимул для профессиональной реализации и развития, так как современные ИКТ-технологии, инструменты визуального контента предлагают возможности для создания интересных, инноваторских и новых материалов для обучения. Так как сейчас наблюдается своеобразный «бум» образовательных блогов – как по обучению иностранным языкам, так и по другим школьным предметам (химии, физике, биологии и др.), это приводит к появлению нового опыта, новых идей, а следовательно, является потенциальным источником профессионального развития.

При создании блога необходимо учитывать совокупность следующих факторов.

1. *Платформа, на которой будет размещен блог.* Так как сейчас существует большое количество платформ для создания блога, необходимо знать, какая именно аудитория использует данную платформу, и, учитывая цель блога, выявить наиболее подходящую. Также некоторые сайты затрачивают больше времени на то, чтобы открыть страницу. А это может снизить трафик – многие пользователи не готовы ждать, пока загрузится вся информация. Поэтому скорость отклика сайта имеет большое значение. Такие платформы, как Инстаграм, YouTube, Телеграм уже являются площадками с большим количеством потенциальной аудитории, поэтому привлечение новых подписчиков здесь – это сравнительно быстрый процесс. Так как образовательные блоги являются неформаль-

ным образованием, а также «образованием на ходу», то очень важно учитывать, что большая часть аудитории будет использовать мобильные устройства для просмотра контента. Именно поэтому нужно также учитывать, что многие «тяжелые» сайты не открываются полностью на таких устройствах. В то время как многие платформы имеют свои приложения, что удобно в использовании.

2. *Целевая аудитория.* Важно понимать, для какого уровня обучения создан блог, кто именно будет заинтересован в продукте, какие у этих подписчиков интересы и запросы. С этой целью необходимо регулярно проводить прямые эфиры и задавать вопросы для получения обратной связи.

3. *Дизайн.* Проведенный опрос показал, что дизайн обучающего блога занимает третье место в списке критериев, по которым пользователи выбирают образовательные блоги, на которые они подписаны (после контента и интересной подачи материала). Дизайн в данном случае (мы останавливаемся на образовательных блогах в Инстаграм) подразумевает цветовую гамму, качество фотографий, картинок и видео, расположение границ фотографий и др. Блог должен иметь определенную цветовую тему – тона, в которые оформлены посты, применение визуальных эффектов и фильтров. Все записи должны иметь примерно одинаковое оформление. Так как мы говорим об образовательном блоге с применением видео как основного инструмента, то нужно учитывать, что в одном посте можно выкладывать несколько фотографий и видео, и многие блогеры используют визуально-привлекательную картинку для поста, а само видео выкладывают следующим слайдом. Именно поэтому мы описываем пост как фотографию с точки зрения дизайна. Эффект шахматной доски привлекает подписчика и вовлекает в процесс изучения блога. Следующим приемом является изменение границ фотографий – это также помогает создать уникальний стиль блога и привлекает внимание. Фотографии могут иметь различный геометрический вид, иметь более широкие или узкие рамки. Приложения, которые используются для изменения вида границ: Diptic, Frame Swagg, Instafit, Squaready, Whitagram. Один из способов привлечения внимания – расположение постов сеткой – чаще всего это тематически связанные между собой темы. Например, очень часто в образовательных блогах используется страноведческий материал. Преподаватели, которые живут (или путешествуют) в стране преподаваемого языка, показывают и рассказывают о праздниках, традициях и культуре. Этот прием примечателен тем, что фотографию делят на несколько секторов и выкладывают частями. Обычно картинка делится на 3, 6 или 9 частей, и они выкладываются в один и

тот же промежуток времени. Некоторые приложения позволяют создать не только горизонтальное, но и вертикальное изображение. Приложения, которые позволяют достичь такого эффекта: Inpreview, Instagrids, PicSlit, Tile Pic. Усложненной версией такого приема является коллаж, который также создается с помощью специальных приложений. Все фотографии в данном случае связаны одной тематической «канвой», посты плавно «перетекают» друг в друга, не нарушая при этом цветовой и предметный баланс. Сложность ведения такого блога в том, что стратегия выкладывания постов должна быть продумана заранее (и на длительный срок), а также впоследствии ничего не может удаляться или архивироваться (архивировать в Инстаграм – значит закрыть доступ к публикации другим пользователям и временно убрать ее со страницы). Для этого используют приложения для планирования контента, часть из них выстраивает фотографии по формату Инстаграма, то есть блогер заранее может увидеть, как будет выглядеть его страница при добавлении новой фотографии. Например: Content Office, Preview, Planoly.

4. Блог должен быть «*user-friendly*», то есть он должен быть удобен в навигации и понимании структуры публикаций. Навигация – это один из инструментов рубрикации блога, с помощью которой преподаватель может перечислить темы его работы, а также привлечь больше читателей. Навигация может быть «открытая» и «закрытая», а также через «сториз». Открытая навигация представляет собой страницу, на которой выкладываются посты с названием публикаций. Это делает блог более доступным. Здесь сразу можно найти информацию про существующие курсы, марафоны, посты со страноведческим, грамматическим и лексическим материалом и другое. Некоторые блогеры используют два языка, некоторые пишут большую часть на русском, это зависит в большей степени от целевой аудитории и уровня иностранного языка, на который ориентируется автор. Такая структура позволяет «улучшить статистику» (от которой часто зависит монетизация блога), то есть увеличить время, которое читатели проводят на странице, а также повысить активность подписчиков.

Закрытая навигация – это наличие хештегов. Хештег (англ. hashtag от hash – знак «решетка» и tag – метка) – это специальная метка, используемая для упорядочивания постов по темам в соцсетях и блогах. Перед каждой такой меткой ставится символ #. Пользователи могут подписаться не только на аккаунт, но и на интересующий их хештег, и при появлении новой побликации с такой меткой они будут получать уведомление об этом. Существует несколько правил использования хештегов:

– уместность: хештеги должны соответствовать тематике публикации, иначе заинтересованные пользователи не увидят публикацию, в то время как она появится в поиске по другим запросам. Также это может привести к жалобам пользователей из-за преднамеренной неправильной категоризации контента, что приведет к снижению просмотров;

– хештеги должны быть написаны без грамматических ошибок (за исключением случаев, где это подразумевается). Если в хештеге есть ошибка, то он не находится в разделе с остальными публикациями на эту тему. Хештеги могут содержать название блога (#английскийязык_культура), лучше, если они яркие и запоминающиеся (#учукакхочу).

Также существует *навигация через сториз* – посты, которые автоматически исчезают через 24 часа их публикации. В них можно прикреплять ссылки на посты, которые были написаны ранее, чтобы новые подписчики могли их прочитать (если, например, они связаны с обсуждаемой сейчас темой). Также существуют так называемые «вечные» или «закрепленные» сториз. Они не исчезают через сутки, а закрепляются в специально отведенном месте. Подписчики видят их при просмотре страницы и могут найти всю информацию по нужной им теме. Также это актуально для тех блогеров, которые попадают в так называемый «теневой бан» – в этом случае хештеги не работают, а точнее они не отображаются в поиске. Как в сториз, так и в обычных постах важно использовать геолокацию – специальную метку, которая помогает найти местоположение, где сделана фотография. С помощью геолокации новые пользователи могут найти данный аккаунт через такие метки.

5. *Оформление текста и содержание.* Визуальный контент важен, однако текст в образовательном блоге играет первостепенную роль.

– Описание профиля (основная информация об аккаунте) – необходимый рекламный инструмент. Этот текст индексируется в поисковых системах, то есть по этим ключевым словам аккаунт можно найти через браузеры. Имя пользователя может быть длиной не более 30 символов, а описание профиля – не более 150. Информация здесь должна быть красочной, привлекательной, интересной и содержательной. Многие преподаватели также указывают ссылки на их продукт в описании (на марафоны, карточки и пр.).

– Образовательные блоги с применением видео ориентированы на аудиторию с ярко выраженными аудиовизуальными способами восприятия информации. Именно поэтому визуальная составляющая имеет значение.

– Все видео (и фотографии) должны сопровождаться объяснительными текстами (это отличает русскоговорящие блоги от, например, американских блогов). Текст может частично повторять сказанное в видео, должен его описывать, иметь определенный запрос (вопрос в конце – чтобы актуализировать новые знания и/или повысить активность участников). Например, блогер Ripitpliz в своих постах не задавал вопросов, иногда давал «домашнее задание», поэтому практически не получал обратной связи (аудитория в 16,4 миллиона подписчиков оставляла 20–60 комментариев к записям без домашнего задания и около 100 с заданием. Первый пост, где он задал вопрос, получил более 170 комментариев).

– Также сам текст должен выглядеть «удобно». Некоторые посты отличаются наличием эмоджи-смайлов, которые используются как маркеры, разделяют текст, делают его ярче, и, следовательно, больше пользователей действительно его прочтет. Эмоджи-смайлы помогают не только структурировать текст, но и выделить ключевые понятия и создать настроение. Одним из признаков неформального настроения можно считать его «позитивный настрой», что создает ситуацию успеха для каждого студента.

– Каждый новый параграф должен начинаться с новой строки, какая-то информация может размещаться по центру – все это можно сделать через редактирование поста в браузере (а не мобильном приложении), некоторые блогеры экспериментируют с различными шрифтами, для этого можно использовать специальные сайты или приложения: https://textgenerator.ru, http://textygram.ru, https://www.fonts-online.ru. Каждый пост имеет ограничение 2000 знаков, а это значит, что нужно кратко, но в то же время понятно объяснять материал. Некоторые блогеры используют поле для фотографий (как вторая и третья картинки) в качестве продолжения текста в виде скриншотов, однако многие пользователи читают только текстовую информацию в специально предназначенном для этого поле (в целях экономии времени).

6. *Привлекающие внимание заголовки.* Как и другой рекламный продукт, посты в Инстаграм должны привлекать внимание «покупателя», то есть, в данном случае, студента.

7. *Реклама.* Реклама, которую выпускают блогеры, бывает двух типов: та, которая рекламирует другие профили, и реклама своих продуктов. Первый тип обычно размещают в сториз, где рассказывают о другом блоге, почему он может быть интересен подписчикам, дают на него ссылку. Это та реклама, которая приносит самостоятельный доход. Рекламу своих продуктов (обычно это марафоны, карточки, раздаточный материал для учителей и пр.)

используют в конце постов. Реклама должна быть выделена и кратко рассказывать о самом продукте. Также это бывают рекламные посты с анонсом новых курсов или начинающимися наборами участников на них.

8. *Розыгрыши подарков и призов.* Это также неотъемлемая часть рекламной кампании – проводятся как с целью привлечь новых клиентов, так и повысить активность уже существующих подписчиков.

9. *Дисциплина.* Ведение блога для многих преподавателей онлайн становится основным местом работы, которое требует большого количества времени. Именно поэтому каждому блогеру необходимо обладать умением самомотивации и систематически выкладывать новый материал. Так увеличивается охват – количество просмотров пользователями постов и сториз.

10. *Сториз (или истории)* – это один из инструментов для выкладывания фотографий и видео (15 секунд), которые автоматически исчезают из общего доступа через 24 часа и архивируются (просмотр возможен только для пользователя). Все сториз могут быть помещены в «Вечные сториз» (или «Альбомы историй», Stories Highlights), то есть сохранены в открытом доступе в профиле. Все сториз бывают нескольких форматов: использование фотографий или видео из библиотеки телефона; текстовые сториз; бумеранг (так называемые зацикленные видео, проигрываемые несколько раз «по кругу»); суперзум (длина видео составляет 3 секунды, их также называют «драматическими» из-за специальных эффектов – музыки, которая накладывается автоматически, и специального увеличения кадра); обратное видео (запись воспроизводится в обратном порядке); свободные руки (запись не требует удержания кнопки записи).

Сториз помогают увеличить охват публикаций, вовлечь аудиторию, так как здесь можно создавать различные опросы, викторины, голосования, задавать вопросы, создавать обратный отсчет до определенной даты (например, конкурса, розыгрыша, начала марафона или окончания скидки на предлагаемый продукт). Также некоторые пользователи сейчас переходят на просмотр исключительно сториз, а не всей новостной ленты. Таргетированная реклама в данный момент в сториз имеет относительно невысокую цену и конкуренцию.

В сториз блогеры выкладывают также личную информацию о своей частной жизни, иногда просто что-то рассказывая или показывая, иногда с образовательной целью. Однако иногда это становится не просто инструментом, но такой работой, которой блогеры занимаются постоянно в течение своего дня. На одном из сториз

блогер вела машину, снимала видео и рассказывала о том, какая лексика применима в данной ситуации. Однако ведение блога не должно угрожать жизни, а также становиться «навязчивой идеей», когда блогер все время думает о том, что показать аудитории, вовлекая в это и свою личную жизнь, и своих близких (которые начинают этому противиться, так как это затрагивает и их приватность).

11. *Проведение прямых эфиров.* Прямой эфир позволяет подписчикам задавать вопросы в реальном времени (в текстовом режиме), комментировать и напрямую общаться с преподавателем. Это «живое» общение в Инстаграме. Оно помогает показать примеры того, как проводятся марафоны – так как часто преподаватели объясняют в прямых эфирах какие-то грамматические темы, проводят мастер-классы или трансляции в вопросно-ответном формате. Это также помогает понять целевую аудиторию и ее запрос в обучении, получить обратную связь. Также можно проводить онлайн-трансляцию с тех уроков или мастер-классов, которые преподаватель проводит в оффлайн режиме, это помогает сделать аудиторию более лояльной, так как она видит живых людей, которые доверяют этому «бренду». Необходимо заранее оповещать подписчиков о дате, времени и теме эфира (а также указывать часовой пояс). Преподаватели, которые живут в стране преподаваемого языка, могут показывать те мероприятия, которые они посещают, чтобы также показать «живой» язык.

12. *Личная информация.* Пользователи сети Инстаграм имеют больше лояльности, больше доверяют блогерам, которые делятся личной информацией. Это не является обязательным пунктом в выстраивании успешного блога, однако такой контент привлекает больше людей, создает у них эффект «близости» – они каждый день наблюдают преподавателя, знают о нем те факты, которые в реальной жизни о нем знают лишь близкие люди. Именно это заставляет многих людей покупать марафоны именно у этих преподавателей, так как они бессознательно воспринимают его как друга или приятеля. Это одно из преимуществ неформального образования. Некоторые блогеры делятся информацией о своей личной жизни – детях, домашних питомцах, работе и др. Это эмоционально сближает подписчиков и блогера, создает эффект «друга», из-за которого у подписчика возникает впечатление постоянной личной коммуникации.

Принципы ведения блога:

1. Регулярное пополнение контента – выкладывать посты необходимо не реже 2 раз в неделю, плюс постоянно пополнять сториз (ежедневно).

2. Несмотря на то, что реклама необходима, она должна быть ненавязчивой, а также не слишком частой, иначе она будет раздражать подписчиков, и они будут отписываться.

3. Даже если блог недневниковый, читателям интересно узнать о преподавателе, а это создает публичность, необходимо иногда рассказывать о себе, историях, которые могут быть связаны с изучением языка, с путешествиями в страну изучаемого языка. Как показывает количественный анализ блогов, это не является единственным показателем, который привлекает подписчиков (некоторые представленные блоги не рассказывают о его создателе ничего), однако опрос показал, что людям интереснее следить за постами «живого человека».

4. Содержательная часть полностью зависит от типа блога и его создателя, однако она должна быть профессиональной. При проведении эксперимента мы обнаружили, что некоторые блогеры выкладывают посты с грубыми грамматическими и/или орфографическими ошибками (которые повторялись в нескольких постах или сториз). Несмотря на то, что опечатки возможны, и аудитория практически всегда достаточно лояльно к ним относится, необходимо проверять всю информацию (в том числе источники, если они используются). Это говорит о профессионализме. Ошибки в тех блогах исправлялись через какое-то время, так как подписчики писали об этом в комментариях. Здесь также важна быстрота реакции и работа с комментариями.

5. Важно проводить работу с комментариями – отслеживать негативные (почему, как исправить), отвечать на отзывы (благодарить, спрашивать, что необходимо добавить), отвечать на вопросы. Также необходимо всегда быть вежливым в комментариях и постах.

6. Необходимо давать «домашнее задание», устраивать викторины и опросы в сториз – все это вовлекает людей в участие в блоге. Домашнее задание – это может быть, например, просьба написать в комментариях предложение с изученным словом, правилом. Нужно также проверять такие домашние задания и реагировать на них (правильно / неправильно / здесь можно было сказать по-другому, чтобы звучать более аутентично и т. д.).

7. Вопросы подписчики также задают в директ. Такая работа может отнимать много времени, однако это также необходимо. Например, мы отправили письма с просьбами о возможности использовать программы курсов для анализа, блогер с аудиторией более 700 тысяч человек ответил, а блогер с аудиторией меньше 10 тысяч – нет. Мы также определяем это как фактор успешности блога.

8. Каждый блог – это личный бренд. Необходимо работать над его развитием – это касается как визуального контента, так и продукции. Люди подписываются на блоги по иностранным языкам по нескольким причинам – из-за полезного для них контента, ради уникальных знаний, а также потому что им интересен данный блогер как бренд.

9. При переключении Инстаграм аккаунта на коммерческий блогер может видеть статистику его страницы. Это важный инструмент при работе с блогом – он помогает отслеживать количество просмотров самой страницы, отдельных постов и сториз. Также на странице статистики можно контролировать охват аудитории, количество новых подписчиков, а также тех, кто покинул страницу.

10. Блог должен создаваться для читателей, а поэтому ориентироваться на те запросы, которые подписчики добавляют в комментарии, про которые говорят во время прямых эфиров. Например, в блоге Svetispanish читатели часто говорили о том, что не понимают тему Subjuntivo. Поэтому Светлана создала серию уроков-постов и авторский курс, посвященный этому.

11. В сети Интернет сейчас есть различные курсы по созданию эффективного блога, привлекающего новую аудиторию и удерживающего старую. Такие курсы следят за трендами и новинками в информационной среде, а поэтому могут быть полезными для прохождения.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что наиболее эффективно освоение различных языков международного общения осуществляется в открытой интернет-среде, где серендипно встречаются носители разных языков. Освоение активного общения на новых языках наиболее успешно организуется в группе носителей разных языков, где формируется единое полилингвальное коммуникативное сообщество, объединенное целью активного общения и освоения языков участников группы. Блоги являются преимущественным способом организации обучающего языкам общению в группе, поскольку позволяет свободно и разнообразно, привлекательно и мотивационно осуществлять общение и взаимное обучение и оценивание. Аттрактивность блогов как коммуникационно-образовательного инструмента в различных социальных сетях в Интернете, таких как Instagram, TikTok, ВКонтакте со временем будет только расти.

ГЛАВА 4. Открытое образование и педагогическая толерантность в поликультурной среде

4.1. Педагогическая толерантность в поликультурной образовательной среде

В связи с глобализационными процессами, характеризующимися взаимопроникновением различных культур, особую значимость приобретает осуществление поликультурного образования, позволяющее мирно и эффективно представителям различных национальных, этнических групп и конфессий взаимодействовать в современном обществе. Основными направлениями поликультурного образования являются такие, как поли-этно-культурное, поли-социо-культурное, поли-личностно-культурное, ориентированные на успешные коммуникативные практики в учебно-образовательном процессе и имеющие ценность как для общества в целом, так и для каждого человека.

В Указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» образование обозначено В. В. Путиным в качестве приоритетного национального проекта, для достижения целей которого необходимо увеличить количество иностранных граждан, обучающихся в российских вузах. В связи с этим возникает потребность в осмыслении и в дальнейшем трансформации контекстов интеграционного взаимодействия в поликультурной образовательной среде современного вуза. Решения психолого-педагогических и методических вопросов обучения студентов разных этнокультурных сообществ в настоящее время принимаются весьма разнообразные, что вызвано, во-первых, спецификой образовательной среды вуза, во-вторых, опытом осуществления международной деятельности и сотрудничества и, в-третьих, кадровой политикой учреждения.

Курс на поликультурную направленность образования на данном этапе развития общества отвечает специфике современной государственной политики, при осуществлении которой также приходится сталкиваться с проблемами, связанных с интересами всех национальных и этнических групп, представляющих государство. Особенно важно обеспечить возможность всем группам сохранять свою идентичность, уникальность и уважение к историческим корням без ущемления интересов друг друга. Однако помимо сохранения культурной преемственности внутри национальных общностей

существует вопрос успешной межгрупповой коммуникации, без которой невозможно представить гармоничное общество.

Сложились основные направления поликультурного образования:

– поли-этно-культурное образование: предполагает взаимодействие разных культурных традиций в образовательном процессе в условиях поликультурной среды, адаптацию к ценностным ориентирам других народов; нивелирует противоречия между образовательными нормами и системами этнических меньшинств и доминирующих наций, обеспечивая адаптацию мигрантов в инокультурной среде, способствуя усвоению новых культурных ценностей с сохранением прежних этнокультурных. Такое образование формирует в личности чувство гражданственности и развивает умение существовать в гармоничных отношениях с другими культурами и их представителями;

– поли-социо-культурное образование: любые составляющие общество группы воспринимаются как отдельные культуры или субкультуры, которые взаимодействуют, взаимообогащают друг друга. В этом случае поликультурное образование позволяет решать вопросы гуманизации отношений между субъектами, имеющими принадлежность к определенной этнической общности, и в границах этой общности – между нею и другими социокультурными общностями, характеризующимися иной культурной идентичностью (религиозной, политической, родовой и т. д.);

– поли-личностно-культурное образование: человек обнаруживает способность сопрягать в процессе образования разные культуры, выступать в качестве субъекта диалога культур. Сам процесс образования строится по принципу взаимодействия разных способов мышления и точек зрения. В таком случае происходит уважительный диалог между культурными мирами, организуется гетерогенная структура образовательной среды. Обучающийся сочетает в своем сознании разные культурные смыслы и миры.

Каждое из обозначенных направлений успешно реализуется не только в современном образовательном процессе, но и во внеучебной деятельности: проведении фестивалей, конференций, круглых столов, квестов и т. д. В подобной ситуации неизбежно встает вопрос об адекватном восприятии, отношении к культурному разнообразию, а также вопрос психологического комфорта каждого представителя поликультурной среды. В этом случае как никогда становится актуальной идея поликультурного образования, направленного на формирование личности, способной успешно и эффективно функционировать в поликультурном обществе.

Еще в 1980-х годах Э. Тоффлер отмечал следующий факт, что в течение недели мы общаемся с большим количеством людей, чем житель деревни времен феодального права в течение года или даже всей жизни. К этому стоит добавить неоднородность нашего общества (в силу упомянутой мобильности), что приводит к стиранию границ локальных культурных образований, культурному взаимопроникновению. Это означает, что сегодня индивид окружен носителями разных ценностей и способов интерпретации окружающей действительности. При недостаточных информированности и образованности членов общества создается ситуация потенциального конфликта как результата непонимания.

Качество общения в современной поликультурной среде зависит от нескольких факторов.

Во-первых, поликультурное образование подразумевает процесс создания благоприятных условий для формирования у личности мировоззренческой установки, способствующей конструктивному сотрудничеству, основанному на приобщении к этнической, отечественной и мировой культурам.

Во-вторых, это поведение человека, не укладывающееся в общепринятые нормы. Если мы обратимся к СМИ, то ведущей причиной большинства конфликтов, освещаемых сегодня, выступает непонимание чужой культуры, которое провоцирует разлад в обществе и агрессивную реакцию на некоторые события. В основе этих столкновений – стереотипы, программирующие поведение, не адекватные складывающейся ситуации; неумение слушать и вникать в ход мыслей оппонента.

В-третьих, для человека XXI века насущной является проблема слышать другого, понимать и принимать его позицию по отношению к чему-либо.

В-четвертых, представление человека о границах толерантного отношения напрямую зависит от воспитания и поликультурной грамотности. В данном случае образование выступает как инструмент развития способности понимать и признавать за субъектом права на другой взгляд на мир, непохожий набор ценностей, иную стратегию поведения. Повышение грамотности членов поликультурного общества, в котором неизбежны противоречия в результате столкновения религий, культур, интересов, точек зрения, становится выходом из сложившейся ситуации.

Обозначенные факторы (условия, поведение, диалог как понимание и приятие, воспитание и поликультурная грамотность), по мнению Н. А. Симбирцевой и Н. С. Шульга, обусловливают взаимоотношения человека с окружающей средой [Симбирцева 2017].

Нельзя сказать, что они совершенно новы. Скорее, они являются актуальными в интенсивно меняющемся и общающемся мире. Понимание поликультурного образования как процесса формирования личности обусловлено следующим:

– принятие в качестве блага многокультурного и поликонфессионального состава общества;

– широкий культурный кругозор и способность к эффективной жизнедеятельности в поликультурном социуме;

– следование принципам гуманизма, толерантности и патриотизма в качестве личной поведенческой установки.

Реализация принципов поликультурного образования на рубеже XX–XXI вв. – характерная практика российских вузов. На сегодняшний день активно реализуется программа обмена студентами, которым предлагается продолжить обучение на русском языке, что дает возможность воспринять отечественное лингвистическое и культурное наследие, а также получить опыт сравнения «своей» и «другой» культур, критически осмыслить ценности каждой из них без утраты собственной идентичности. Оптимизация обучения студентов вуза в условиях поликультурности задает вектор в создании педагогических условий, которые в дальнейшем способствуют, на наш взгляд, культурно-языковой адаптации иностранных студентов и инофонов, в частности. Для этого целесообразно:

– обеспечить обучение содержательным контентом, позволяющим познакомиться с особенностями культуры на формальном уровне и на уровне интегрированного опыта межличностного взаимодействия;

– выстроить организационно-методическое взаимодействие преподавателей (не только лингвистов) в поликультурной образовательной среде вуза;

– подготовить преподавателей к гибкой педагогической деятельности в изменяющейся поликультурной среде вуза.

В условиях поликультурной среды диалог выступает в качестве основного инструмента разноуровневой коммуникации в рамках учебного процесса, в котором роли субъектов (преподавателя и студента) находятся в амбивалентном состоянии: обучая носителя другой культуры и/или носителя другого языка, педагог сам становится на позицию того, кто осваивает культурные нормы. Человек становится составляющей межкультурного взаимодействия и актуализируется как продуктивное субъект-субъектное сотрудничество в образовательном процессе.

Идеи суперразнообразия и поликультурности расширяют понимание культурного многообразия, которое теперь рассматривает-

ся как ресурс социально-экономического развития, как источник культурного богатства. И перед образованием встает задача формирования всесторонне развитой личности, которая бы комфортно чувствовала себя в окружающей многокультурной среде, могла психологически адаптироваться в подобной обстановке и обеспечивать себе нормальную деятельность и жизнь в целом. Одной из приоритетных задач, как отмечается в документах Совета Европы, ООН и ЮНЕСКО, последних десяти лет считается подготовка подрастающего поколения к жизни в поликультурной среде.

Признание и уважение иных культур коррелирует с компетенцией толерантности, а предупреждение социально-коммуникативной напряженности и разрешение конфликтов возможно при условии владения навыками успешного и эффективного взаимодействия, что непосредственно связано с коммуникативной компетенцией. Три группы компетенций в своем единстве обеспечивают успешное взаимодействие членов многокультурного общества друг с другом на основе принятия и уважения «другого» в ситуации диалога и понимания мира как культурного многообразия.

Толерантность как личностное качество выражается не только в освоении ее сути и сущности, но также и в повседневных поведенческих и культурных практиках, требующих поиска договоренности и осознания необходимости достижения стабильности и мира в ситуации многообразия. Это позволяет рассматривать толерантность в качестве значимой для человека XXI века компетентности, обладающей общекультурным характером и базирующейся на ценностном отношении к людям.

В этом контексте – контексте поликультурного образования – обретает актуальность педагогическая толерантность, под которой предлагаем понимать общекультурную компетентность, заключающуюся в уважении и принятии участников образовательного процесса с учетом их индивидуальных особенностей (психологических, социальных, культурных, расовых, религиозных), с сохранением позитивной идентичности, пониманием ценностей поликультурности, готовностью и способностью осуществлять успешное межсубъектное взаимодействие в условиях образовательной деятельности, а также в неформальном общении.

В контексте изменений закона «Об образовании в Российской Федерации», а именно о регулировании просветительской деятельности, которые вступили в силу с 1 июня 2021 – «Не допускается использование просветительской деятельности для разжигания социальной, расовой, национальной или религиозной розни, для агитации, пропагандирующей исключительность, превосходство либо

неполноценность граждан по признаку социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, их отношения к религии, в том числе посредством сообщения недостоверных сведений об исторических, о национальных, религиозных и культурных традициях народов, а также для побуждения к действиям, противоречащим Конституции Российской Федерации» – вопросы о толерантности приобретают особое звучание. И если речь идет о поликультурной среде, то педагог выступает должен владеть функционально-ролевым репертуаром, обеспечивающим комфортное погружение в образовательную поликультурную среду.

В качестве главного компонента педагогической толерантности и ее основы выступает поликультурная грамотность, от уровня которой зависит понимание и принятие ценностей культуры другого народа на уровне межсубъектного взаимодействия (педагог – обучающийся). Именно поликультурная грамотность определяет качество сотрудничества и общения представителей различных культур в поликультурном образовании, которое, в свою очередь, не есть нечто стабильное и неизменное: оно постоянно совершенствуется и трансформируется, вырабатываются и/или корректируются принципы социокультурного взаимодействия, методологически оформляются подходы к пониманию и описанию поликультурного общества, основанного на этно-социо-культурной толерантности, умении и навыках адаптироваться к полиязычной и поликультурной образовательной среде, терпимости к индивидуальным культурным особенностям других в контексте глобальных трансформаций и цифрового поворота культуры третьего тысячелетия.

«Открытость» места, доступность времени, отсутствие необходимости сдавать конкурсные экзамены, самостоятельное «движение» по наполнению курса и выбор тем, материалов и проч., определение технологии и образовательной траектории, возможность совмещать несколько ресурсов дистанционного обучения, трансформация и инновация коммуникативного взаимодействия в системе образования – все это находится в арсенале человека, стремящегося овладеть информацией. Открытое образование не зависит от расы человека, пола, возрастных ограничений и является общедоступным благодаря цифровым практикам и присутствию Интернета в жизни человека.

В пространстве открытого образования проблемы, обозначенные как сущностные для современного поликультурного общества, и вопросы, связанные с толерантностью, приобретают иное свойство, чем в настоящей действительности. И это возможность избежать прямых столкновений, открытых конфликтов, получить

время на обдумывание, «отсрочить» негативную реакцию. Бесспорно, очевидны технологические преимущества открытого образования, наличие выбора и свободы его осуществления в процессе образования. Значимым в нем является и пространственная отдаленность, и территориальная «незакрепленность», что позволяет приобретать знания в любой точке цивилизованного мира. Хотя наличие моментов, вызывающих коммуникативные трудности (например, недостаточное общение с человеком, дающее представление о нем как о личности), не стоит отрицать.

В условиях поликультурного мира реализация принципов открытого образования, действительно, снимает некоторые ограничения, но не полностью – содержательный контент и субъект-субъектное взаимодействие определяют характер освоения другой культуры и степень принятия позиции «другого». Именно на этой основе разыгрываются проблемы, связанные с реализацией принципов диалога и провоцирующие возникновение конфликтов. В качестве негативного момента отметим такую особенность Интернета, как низкий контроль качества материалов. Безусловно, существует проблема интеграции в Открытое образование неподготовленных для этого масс, а также возможное падение качества образования из-за массовости и еще неподтвержденности ресурсов. Поэтому такая компетентность, как педагогическая толерантность, становится востребованной, поскольку обладает медиативным потенциалом и в то же время позволяет использовать педагогические приемы и средства, позволяющие снимать социально-коммуникативное и психологическое напряжение.

4.2. Парадоксальность коммуникативной адаптации китайских студентов: опыт УрГПУ

В последнее десятилетие академическая мобильность стала распространенной практикой. Студенты, аспиранты, преподаватели и др. имеют возможность получить образование или пройти стажировку в зарубежных вузах в рамках выбранного направления. Наряду с совершенствованием языковых навыков особую значимость приобретает опыт проживания культуры изучаемого языка на уровне повседневности и коммуникации. В частности, вопрос о коммуникативной адаптации китайских студентов обусловлен возрастающим количеством прибывающих в Россию образовательных мигрантов, сложностью в освоении языка, непривычностью нового образа жизни и противоречивостью восприятия русской культуры. В складывающейся ситуации основная нагрузка ложится на российские вузы, на их готов-

ность принимать китайских студентов, обеспечивая образовательный процесс и социокультурную адаптацию. Чтобы раскрыть вопрос о специфике коммуникативной адаптации студентов Китая в России важно учитывать фактор территориальной мобильности.

К 2020 году России и Китаю удалось достичь суммарного показателя двусторонних образовательных обменов обучающимися в 100 тысяч человек. В 2012 году общее количество российских студентов в Китае составляло около 15 тысяч человек, китайских студентов в России – более 25 тысяч человек. К концу 2019 года количество российских студентов в Китае увеличилось на 36% и составило более 20 тысяч человек. Количество китайских студентов в России увеличилось почти в два раза и выросло до 48 тысяч человек. Также более 35 тысяч человек прошли обучение в летних и зимних школах, приняли участие в краткосрочных образовательных программах. Известно, что по числу студентов, обучающихся за границей, Китай является мировым лидером.

Чем привлекательно российское высшее образование для китайских студентов? Выделим наиболее значимые позиции: во-первых, это получение иностранного диплома, который позволяет выстроить дальнейшую карьеру и общественное уважение на Родине; во-вторых, привлекает невысокая плата за обучение; в-третьих, это возможное трудоустройство в России. К этому можно добавить влиятельную роль государства в распределении образовательной миграции китайской молодежи. Вместе с тем налицо интересная ситуация, выраженная в необходимости китайцев получать профессиональное образование в российских вузах с тем, чтобы быть востребованными и уважаемыми на Родине.

В то же время не может не возникнуть вопрос о том, что является причиной того, что китайская молодежь стремится остаться в России, когда есть диплом, а значит почет и престижные профессиональные позиции в родной стране. Так, например, в исследовании ВЦИОМ 2007 г., изложенном в монографии А. Г. Ларина, 30% опрошенных (выборка 200 человек) планируют связать свое будущее с Россией [Ларин 2012]. По результатам исследования А. С. Брейтман и Ци Чэнь 2019 г. подчеркивается, что молодые люди из Китая хотят учиться в России, в перспективе – профессионально сотрудничать (более половины опрошенных), и проявляют большой интерес к русской культуре [Ци Чэнь, Брейтман 2019].

Вероятно, что от уровня образовательной адаптации, включая коммуникативную, зависят жизненные ориентации китайской молодежи. Но и в плане оценок эффективности культурно-языковой адаптации китайских студентов к жизни и учебе в России имеет ме-

сто своеобразная парадоксальность. Национально-культурные черты китайского этноса отличаются от западной системы ценностей, что образует барьер в коммуникативной адаптации. Если обратиться к социокультурному облику китайской молодежи, то мы увидим доминирование традиционных моральных ценностей, среди которых честность, патриотизм, почитание родителей, целостность, выполнение обещаний, вежливость, скромность, чувство благодарности. Кроме этого, религиозный фактор в совокупности с восточной культурой обусловливает ярко проявляющиеся национальные черты – жесткая дисциплина, высокая зависимость от группы, специфическое единство на основе четкого распределения ролей в группе, высокая степень доверия к мнению группы, а также особый характер сочувствия и переживания. К тому же власти на Родине создают для подрастающего поколения хорошие условия. Китайская молодежь понимает, каких результатов достигла страна за годы реформ и какие условия государство создает для них. Исходя из этого, большинство молодых людей испытывают искреннюю гордость за свою страну: качественное образование, благополучие, быстрый экономический рост позволили повысить уровень благополучия китайцев в целом, обеспечить свободу перемещения, то есть возможность получать образование за рубежом. Среди аргументов, позволяющих объяснить желание китайских студентов продолжить жизнь в России, можно считать некоторые изменения в системе ценностей на современном этапе, а именно более сильная акцентированность молодежи на саморазвитие, чем на карьеру, нежелание так много работать, как их родители, откладывание периода вступления в брак и воспитания детей, стремление к творческим профессиям.

Мы попытались исследовать особенности коммуникативной адаптации китайских студентов на примере УрГПУ, Екатеринбург. Однако в данном направлении можно отметить некоторую специфику. Как выяснилось, именно среди представителей китайской культуры оказалась проблемной реализация социологического исследования с количественной стратегией. Трудности возникли с заполнением и сбором онлайн-анкет. Данный аспект заслуживает особого внимания и объяснения. На наш взгляд, это вопрос не только контекстуальный, но и объективный. Социологическое исследование предполагает ориентацию на способность и потребность респондентов к выражению собственного мнения. Но, как известно, Китай – страна восточного менталитета, особенности которой обусловлены фундаментальными идеями конфуцианства и даосизма, что накладывает отпечаток на социокультурные практики в разных сферах жизнедеятельности традиционного общества. Так, например, для

китайцев характерно целостное интуитивно-образное восприятие мира, а не рациональное. Сообщество китайских студентов в России, в том числе в Екатеринбурге, – это общность весьма закрытого типа, для которой не характерно открытое, свободное высказывание по тому или иному вопросу. Исследователи отмечают, что для представителей разных культур характерны различные формы стратегического мышления, определяющего стереотипные сценарии межкультурного взаимодействия, что обусловлено особенностями национального менталитета. Этим можно объяснить некоторую боязнь и осторожность китайской молодежи по отношению к участию в социологических опросах. По словам К. О. Капориковой, страх перед русским текстом сохраняется у китайских студентов и на продвинутом уровне знания языка. Следовательно, при разработке методики исследования целесообразно отбирать способы сбора информации, максимально ориентированные на особенности национального менталитета и поведения индивидов. Учитывая, что китайская молодежь предпочитает общение с представителями своей национальности, следует выявлять наиболее активных учащихся, готовых взаимодействовать с исследователями и принимать на себя роль проводника. Тем не менее некоторые результаты качественного характера имеют свою актуальность.

Рассмотрим подробнее некоторые сюжеты исследования.

Описывая привлекательность российского университета, китайские студенты говорят о возможностях обучения, которые связывают с доступностью поступления и невысокой платой за учебу. В вуз не требуется сдавать экзамен по русскому языку: достаточно предъявить свидетельство об окончании в КНР средней школы или высшего учебного заведения, после чего можно начинать учебу на подготовительном языковом факультете. При этом такие возможности определяют и контингент китайских абитуриентов, попадающих в число российских студентов. Поэтому качество подготовки остается за российской стороной.

Китайская молодежь считает, что наиболее значимой ценностью получаемого образования являются хорошие преподаватели. Дело в том, что роль педагога, работающего с китайскими студентами, значительно расширяется. Он реализует не только образовательную функцию, но и становится проводником в мир русской культуры, ментальности. В связи с этим метакомпетенции современного преподавателя высшей школы становятся весьма востребованными в поликультурном образовательном пространстве.

Постижение социального, культурного, художественно-эстетического и прочих контекстов «другой» культуры начинается с

живого и непосредственного взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, с освоения ценностей и норм страны пребывания. Возникает целый спектр задач: от разработки подходов к обучению приезжих русскому языку до совершенствования социально-психологических навыков наблюдения за процессом вхождения мигрантов в новые социокультурные условия.

До недавнего времени исследователями отмечалось, что «китайских студентов, овладевших и русским языком, и профессиональными знаниями, крайне мало». Это проблема сохраняется и сегодня. Почему, несмотря на стойкую мотивацию к обучению в России, китайские студенты испытывают сложности в освоении языка? Данная проблема имеет глубокий, разноаспектный характер. С одной стороны, действует фактор принимающей среды, с другой – восприятие новых условий представителями древней восточной культуры.

В реальности, любые мигранты оказываются в маргинальном положении. По мнению американского социолога Р. Парка, маргинальный человек – это полукровка, который одновременно живет в двух мирах. Один мир – это прошлое, в котором заложена система жизненно-ценностных ориентиров. Это этап первичной социализации, на котором закладываются основы личностного развития, имеющий сильное влияние на восприятие человеком социальной реальности. Другой мир – это настоящее, другие люди и отношения, иное пространство, в котором необходимо найти свое место, новые социальные нормы и культурные ценности [Park 1928]. Максимально ярко разница между «своим» и «другим» для иностранца проявляется в процессе инкультурации. Культура как живой механизм продуцирует новые формы и практики взаимодействия субъектов, которые испытывают необходимость в постоянной рефлексии и поиске решений вновь и вновь появляющихся задач. Знакомство с культурой и погружение в нее – это своеобразная игра, в которой есть константы и регулирующие правила. Освоение ценностно-нормативной системы происходит в ходе непосредственного участия человека в ряде практик, их проживания и зависит от многих слагаемых: времени и пространства, обстоятельств и условий, знания языка и культуры, стереотипного представления о другой культуре, личностного опыта, воспитания, уровня критического мышления, скорости освоения действительности и др.

Выражаем согласие с американским исследователем М. Голдбергом в том, что о маргинализации личности стоит говорить только в том случае, когда сформированная система установок и ценностей в раннем детстве вступает в конфликт с новой культурой [Goldberg 1941]. Главное, что определяет природу маргинального человека, –

это чувство моральной дихотомии, раздвоения и конфликта, когда старые привычки отброшены, а новые еще не сформированы.

Ж. Пиаже [Пиаже 1969], описывая этапы формирования национальной идентичности в процессе индивидуального развития, сформулировал концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к нации через восприятие им понятий «родина», «другие страны» и «иностранцы». Иностранный студент, ранее не проживавший на территории страны, где проходит обучение, имеет представление об особенностях и специфике культуры примерно такое же, как и дети 6–7 лет, проживающие в этой стране и осваивающие национальную принадлежность. Это фрагментарные, аморфные знания, не подкрепленные практикой и опытом. Второй и третий этап инкультурации – это не только узнавание и атрибуция по национальному признаку, месту пребывания и языку, но и формирование знаний о «другой» культуре в таком объеме, который необходим для комфортного пребывания в стране и для достижения целей будущего. (Обучаясь в педагогическом вузе, как правило, студенты из Китая отмечают желание связать свою жизнь с преподаванием русского языка.). Поэтому дезадаптация является неизбежным этапом процесса вхождения личности в незнакомые социокультурные условия. Она проявляется в виде чувства опустошенности, растерянности, подавленности человека.

Важным для понимания коммуникативной адаптации китайских студентов является и то, что им предстоит освоиться в динамичной западной культуре, когда в сознании превалируют ценности и правила поведения традиционной восточной культуры. Неизбежность данных процессов доказана многими исследователями, в связи с чем актуальными становятся вопросы изучения адаптационного потенциала представителей разных национально-этнических общностей. Это комплексные исследования антропологов, культурологов, социологов.

Интересна мысль Р. Парка о том, что маргинальная личность, оказывающаяся на рубеже двух культур и двух обществ, никогда не будет принята в новое сообщество. А значит оказывается в состоянии подавленности и неопределенности. Если принять во внимание данные мысли, то становится непонятным намерение китайцев продолжать жизнь в новых социокультурных условиях после окончания учебы. Отметим, американский исследователь Эверетт Стоунквист, занимаясь изучением маргинальной личности, указал, что процесс адаптации требует продолжительного времени, как минимум, 20 лет, в результате чего формируется личность с новыми интегративными свойствами [Stonequist 1961].

Безусловно, что идентификации за короткий промежуток времени как таковой не происходит. Нельзя не согласиться с французским социологом в том, что «автоматические и безличные, означенные без намерения придать значение повседневные практики подлежат пониманию, не менее автоматическому и безличному. Схватывание объективного намерения, которое они выражают, не требует ни „воссоздания“ исходного и „пережитого“ намерения их основателя, ни „намеренной постановки себя на место другого“ <…> Расшифровка объективных намерений практик и действий не имеет ничего общего с „воспроизводством“ <…> пережитого опыта и ненужным, неопределенным восстановлением „интенции“, которая не является их действительным источником». Есть положительный момент в процессе обращения к «объективному», к повседневным практикам – вырабатываются механизмы познания другой культуры, ценностей, норм и традиций посредством системного обучения языку, организации учебного процесса и внеучебной деятельности. Происходит узнавание «другого» через соотнесение со «своим», через выявление отличительных черт и сходств, через практики самой реальности и возможность объяснить, в чем состоит уникальность «другого», без отрыва от действительности и самой жизни. Образовательная деятельность не только «организует» адаптацию, но и способствует формированию навыков ви́дения мира с позиции «свой – другой», когда культурные смыслы «разных практических миров» не совпадают.

В процессе образования, по словам П. Бурдье, «гомогенность habitusa, которая наблюдается в пределах какого-то класса условий существования и социальной среды (в образовательной среде вуза и среди студентов – прим. Н.С.), обусловливает то, что практики и действия непосредственно понятны и предсказуемы и, таким образом, воспринимаются как само собой разумеющиеся (taken for granted). Habitus делает вопросы о намерениях поверхностными не только для производства, но и для расшифровки практик и действий» [Бурдье 1998]. Учащиеся втягиваются в учебный процесс, их поведение мало чем отличается от поведения российских студентов. Они активно включаются в разные формы социальной активности: посещают лекции, выполняют домашнее задание, организуют досуг, готовятся к праздникам и др., изучают практики, способствующие освоению культуры. Но как? Это и будет являться внутренним, содержательным отличием, которое возникает в результате декодирования действий.

По логике П. Бурдье, «только в воображаемом опыте (например, в народной сказке), который нейтрализует чувство социальной

реальности, социальный мир превращается во вселенную возможностей, одинаково осуществимых для каждого субъекта» [Бурдье 2001]. Погружение иностранных студентов в практику действия и знакомство с культурой через активное взаимодействие с ней, на наш взгляд, продуктивно и перспективно. Системно-деятельностный подход в обучении позволяет преодолевать стереотипные представления о «другой» культуре, находить точки соприкосновения, выявлять общее и частное в процессе сопоставления культур. В этом случае социальная реальность открывает множество векторов для личностной самореализации и предлагает взглянуть не мир не только с позиции собственного «Я», но и принять позицию «Другого».

Разберем процесс адаптации чуть подробнее. Находясь в пределах «другой» культуры, человек сталкивается, как минимум, с двумя «разными практическими мирами» (П. Бурдье). Справиться с этим состоянием, на наш взгляд, можно несколькими способами. Первый – адаптироваться в процессе интеграции в социокультурную действительность. Преодолению культурных различий, как правило, способствует изучение языка, общение с его носителями, знакомство с местной культурой, традициями и обычаями. П. Бурдье отмечал, что объективная социальная среда производит «систему прочных приобретенных предрасположенностей», которые в дальнейшем используются в качестве исходных установок, порождающих конкретные социальные практики» [Бурдье 1998]. Габитус иностранца – это система действующих на практике приобретенных схем, основными категориями которой являются восприятие и оценивание и в то же время это организационный принцип действия, не требующий проявления мастерства. Необходимость ходить в магазин, добираться на транспорте до нужного места, составление маршрута для прогулки, пребывание в общественных местах и многое другое – это привычные действия, но они обретают особую окраску, когда становятся практикой познания «другой» культуры в ее изменчивости и многоликости. Такое знакомство с повседневно-бытовой стороной жизни дает возможность человеку пережить опыт вхождения в «другую» культуру и сделать ее частью себя.

«Поскольку габитус есть бесконечная способность свободно (но под контролем) порождать мысли, восприятия, выражения чувств, действия, а продукты габитуса всегда лимитированы историческими и социальными условиями его собственного формирования, то даваемая им свобода обусловлена и условна, она не допускает ни создания чего-либо невиданно нового, ни простого механического воспроизводства изначально заданного» [Бурдье 1998]. Позволим себе проиллюстрировать высказывание французского

социолога следующим примером. Русский, занимая очередь, обязательно спросит: «Кто последний?» Китаец не будет спрашивать. Он просто встанет, так как ему очевидно, где конец очереди. Но, принимая нормы другой культуры и находясь в России, он вынужден задать этот вопрос или ответить, если его спрашивают. Будет ли он так реагировать, вернувшись на родину, в Китай, – вопрос спорный, но у него в сознании появилась дополнительная модель коммуникативного поведения в подобной ситуации.

Еще один пример, демонстрирующий познание другой культуры. Для студентов из Китая характерно соблюдение режима и своевременная подготовка ко сну. Ложиться спать принято в 22.00, а подниматься – в 6.00. За время проживания в общежитии с российскими соседями у них постоянно возникал вопрос: «Почему русские студенты гуляют допоздна, ложатся спать глубокой ночью, а утром с трудом просыпаются или вообще не идут на первую пару?» Адаптация не подразумевает абсолютное привыкание к нормам культуры и образу жизни ее носителей, поэтому знакомство с подобной практикой не обладает смыслом для иностранного студента. Но он про нее знает и будет руководствоваться принципами опыта, сложившегося на основе воспитания и обучения в условиях своей культуры. В приоритете – следование традициям «своей» культуры, т. е. сохранение привычного распорядка приготовления ко сну.

На вопрос о том, как предпочитаете общаться в России, получены результаты, которые соотносятся с имеющимися данными на эту тему. В основном китайские студенты ограничиваются общением со своими земляками. Потребность в сохранении национальной идентичности и особого общинного образа жизни воспроизводится в российской действительности, что вполне объяснимо. Это своеобразная стратегия адаптации в новых условиях. При этом в зависимости от временного периода нахождения в России (более 1 года) появляется понимание необходимости общения с русскими людьми.

Основные трудности, возникающие, как правило, в процессе учебы связаны со знанием языка и русской культуры. Эти сложности очевидны и кроются, как пишут исследователи, в разных социокультурных средах «Восток-Запад». При этом, изучая русский язык в своей родной стране, китайцы имеют романтическое представление о России. Жизнь в реальных условиях провоцирует культурный шок как в материальной, так и в духовной сфере. Сами китайские студенты связывают трудности в адаптации с неприветливостью местных жителей, с непониманием культуры и поведения русских людей, с боязнью говорить и страхом быть непонятым. Кроме этого, образовательные мигранты признают сложности в понимании русской речи.

В контексте XXI века особым смыслом обладает скорость, которая, по словам З. Баумана, «стала более важным, возможно главным, фактором социальной стратификации и иерархии доминирования». Человек оказывается приведенным в состояние «возбуждающего переживания». В условиях родной культуры – это одно, а если мы говорим об иностранце, имеющем или не имеющем хоть какое-нибудь представление о стране пребывания, да еще находящегося в состоянии переживания «культурного шока»? Скорость и механизмы освоения и познания человеком «другой» культуры сегодня должны быть соответствующими и находить отражение в выработке понятийного языка, шрифта и дескриптора для осмысления реальности, в основе которых лежат такие принципы, как мобильность, открытость информации, доступность и простота изложения материала, прагматизм, т. е. все то, что соответствует требованиям времени и развитию человека в контексте нового тысячелетия. Они распространяются и на образовательное пространство, в котором знание и познание личностно ориентированы и связаны с самореализацией и конкурентоспособностью человека.

Таким образом, коммуникативная адаптация китайских студентов к российскому образованию – это процесс расширения их субъективного мира, который зависит от способности найти свое место в новом сообществе. Межкультурная коммуникация, как показало исследование, требует более глубокого изучения вопросов маргинализации личности и насколько российские реалии позволяют китайцам преодолеть это состояние. Кроме этого, важно обратить внимание на разработки исследовательских подходов в изучении китайской культуры и адаптивного потенциала представителей данного общества.

Для иностранных студентов нами был разработан курс «Культура и традиции России», рассчитанный на один семестр, основная задача которого заключалась в том, чтобы познакомить учащихся с историко-культурным контекстом страны и одновременно показать, как меняются традиции, трансформируются ценности, исчезают и появляются идеалы на протяжении человеческой истории не только в России. Многообразие и текучесть есть имманентные качества культуры: восприятие и последующее воспроизведение в разных формах и образах не может быть стабильным.

Студентам предлагаются следующие темы:

1. Географические и политические особенности России.
2. Культура современной России.
3. Национальный характер.
4. Традиции русской культуры.
5. Праздники и их роль в культуре России.

6. Жилище и его роль в культуре.

7. Русский национальный костюм.

8. Национальная русская кухня.

9. Традиции народного творчества в современной русской культуре.

10. Образ России в искусстве.

Темы вытроены таким образом, что изначально изучается общая информация, связанная с историей становления и развития русской культуры. Затем – акцентируется внимание на содержании понятий и сущности национального характера, менталитета и существующих стереотипов, оказывающих влияние на формирование и бытование социокультурных практик на уровне традиций, организации праздников. Особую значимость обретает пространство жизненного мира. Оно соотносится с образом жилища и его ролью в культуре России, с разделением пространства на мужское и женское и является репрезентантом социального статуса человека. Национальная одежда выступает в качестве маркера смысловых отношений человека и мира, быта и пространственно-временных особенностей многонациональной и полиэтнической страны. В этой логике целесообразно, на наш взгляд, обращаться к традициям народного творчества, начиная изучение с истоков их формирования и заканчивая особенностями «тиражированного», «коммерциализированного» бытования в культуре XXI века. И только после того, как обучающие освоили содержательный «каркас», имеет смысл знакомить их с образами России, закрепленными в искусстве. Стоит отметить, что эта тема органично вкрапляется в содержание предыдущих иллюстрациями, стихами, высказываниями, фрагментами произведений и т. п.

Содержание материалов каждой темы построено на сочетании блоков общей информации, заданий репродуктивного и продуктивного типов, рассчитанных на самостоятельное выполнение и выполнение малыми группами (3–4 человека). Обращение к теме предусматривает и чтение текста. Например, «Письма о добром и прекрасном» (1985 г.) Д. С. Лихачева, через знакомство с которыми акцентируется внимание студентов на общекультурных ценностях и смыслах. Одновременно отрабатываются навыки восприятия письменного текста, пересказа и устной речи. По факту прочтения обсуждаются вопросы, связанные с репрезентацией общечеловеческих ценностей в разных культурах и особенностями их бытования в России в настоящее время.

Информативный блок каждой темы подготавливает обучающихся к дискуссии, ориентирует их на свободное владение мате-

риалом с использованием различных источников и аргументации. Важно, чтобы на языковом и смысловом уровнях понятия употреблялись правильно и в аудитории возникало бы их единообразное понимание. При необходимости следует обращаться к характеристике смысловых значений, синонимичных связей и установлению соответствия выражений и/или слов социокультурным реалиям. Особую трудность в восприятии языка вызывают устойчивые словосочетания, пословицы и поговорки, требующие корректности в употреблении и применении к конкретным ситуациям. Это связано, с одной стороны, с образами и практиками «другой» по отношению к иностранным обучающимся культуры, которых нет в их сознании и опыте. С другой стороны, сами образы в пределах изучаемой культуры утрачивают значимость и актуальность. Например, выражение «что есть в печи, на стол мечи!», употребляющееся при характеристике хлебосольства как одного из качеств русского человека. Образ печи – не достаточно актуальный в современных практиках русского человека, поэтому возникают сложности с его соотнесением и контекстуальным описанием в современной жизни. Глагол повелительного наклонения «мечи» тоже требует объяснения, так как изначально воспринимается обучающимися как существительное «меч» во множественном числе. Как результат – непонимание смыслового назначения фразы.

Практика подносить хлеб и соль дорогим гостям чаще всего воспринимается как добрая национальная традиция, как привычная этикетная формула. Смысловое наполнение и значимость образа хлеба (достаток, изобилие, «всему голова» и проч.) и соли (гостеприимство, благополучие, самая суть, «соль земли» и т. д.) как символов русской культуры на уровне поверхностного восприятия не прочитываются. Для иностранцев – это знак приветствия и часть обряда. Ответ на вопрос, почему так поступают? Истоки данной традиции требуют пояснений. При рассказе об особенностях жизни русского народа возникает необходимость погружения в исторический контекст. Подобная практика, актуальная для отечественной культуры, будет освоена иностранными студентами как объективная и, скорее всего, не найдет продолжения в их деятельности. Но она способствует пониманию образа «другой» культуры. В качестве задания обучающимся предлагается привести пример традиций, какими сопровождается встреча гостей в их культуре и осознается как «своя».

Для обсуждения ряда вопросов в каждой теме важно формулировать тему для дискуссии так, чтобы она вызывала интерес аудитории, желание ее обсуждать и соответствовала условиям то-

лерантного и поликультурного общения. Например, оживление в группе вызывает вопрос о семейных праздниках и традициях семьи (общее и особенное) в разных культурах. Или: «Если я останусь в России, кем я стану (каким будет мой дом, какие праздники я буду отмечать и т. п.)». Важно слышать и принимать позицию другого как особо значимую в проживании личного и культурного опыта. В работе с иностранными студентами в рамках изучаемого курса особое место отводится фасилитированному общению. Позиция преподавателя как руководителя дискуссии состоит в том, чтобы стимулировать обсуждение, обобщать услышанное и высказанное, подводить «результаты» работы. Педагог словно «растворяется» в обсуждении и сам выступает в роли активного собеседника, не навязывающего собственную точку зрения как единственно верную, а помогающего воспринять суть явления и осмыслить его.

Ценность данного курса состоит в том, что студентам предлагается возможность не только получить знание, но и включиться в активный процесс познания окружающей действительности как в историко-культурном контексте, так и в пределах реального времени. Возможность интегрировать знания по другим дисциплинам, организовывать внеучебные мероприятия (Новый год, Масленицу, День именинника, тематически вечера и встречи и т. д.), досуговую деятельность отвечает принципам современной педагогики и культуросообразности.

Сложности преподавания связаны со спецификой освоения ценностей и смыслов русской культуры представителями восточного мира. Фраза Р. Киплинга: «Запад есть Запад, Восток есть Восток, и вместе им никогда не сойтись!» настраивает студентов на обсуждение в поисках ответа на вопрос – почему не сойтись? И что необходимо сделать, чтобы расширить горизонты восприятия поликультурного мира и приблизиться к пониманию Другого, используя потенциал образовательных и повседневных практик?

Описанные нами варианты социальной адаптации (естественная и организованная) не противоречат друг другу, а, наоборот, представляют собой органичное единство, необходимое для получения новых знаний без отрыва от постижения культурного, социального, экономического и других контекстов времени. Это единство ведет человека от познания к осмыслению и пониманию ценностных ориентиров и национальных особенностей другой культуры, постижению опыта «разных практических миров».

ГЛАВА 5. Экспертный взгляд на процессы образовательного полилингвизма и поликультурности в эпоху постграмотности

5.1. «Цифровой поворот» в образовании: трудности входа

В 2020 г. многие восторженно-позитивные оценки цифровизации, восхваление ее практически неограниченных возможностей, способных, если не изменить мир, то обеспечить его творческое преображение, радикально изменились. Ограничения пандемии привели к взрывному росту использования информационно-коммуникационных (цифровых) технологий во всех сферах жизни и, как следствие этого «эксперимента», – осознанию множества опасностей, которые ранее были не столь очевидны. Экспоненциальный рост публикаций, посвященных негативному опыту, полученному родителями и их обучающимися в школах детьми в условиях спонтанно организованного дистанционного обучения, проблемам утечки персональных данных и распространению фейковых новостей, привел к некоторой «демонизации» процесса цифровизации. А соседствующие с ними многочисленные материалы в научной периодике и СМИ, раскрывающие преимущества и удобство цифровых сервисов «умного дома» и «умного города», возможности искусственного интеллекта, обеспечение доступности пусть не к музейным подлинникам, премьерам спектаклей и концертов, а к их виртуальным проекциям, но реализующими идею «культура – для каждого», требуют не только непредвзятого анализа рисков и возможностей применения цифровых технологий или описания радикальных трансформаций XXI в., но и обсуждения этических проблем, с которыми столкнулись и еще будут сталкиваться люди.

Происходящие социокультурные изменения предполагают анализ как самого явления «цифровизация», так и тех изменений, которые происходят в обществе в связи с цифровизацией, и, как следствие определяют характер сегодняшнего и ближайшего будущего в образовательных стратегиях и практиках.

Собственно термин «цифровизация» был введен в научный оборот в 1995 г. американским информатиком Н. Негропонте (Массачусетский университет) и касался, прежде всего, процессов информатизации как условия формирования VI технологического уклада. Черты VI технологического уклада еще не до конца определились, но обычно их обозначают как характерное для экономи-

чески развитых стран применение наукоемких («высоких») технологий, генной инженерии, квантовых технологий, искусственного интеллекта, что должно на новом витке экономического развития обеспечить принципиально новый уровень развития общества, трансформации в управлении не только производством, но и государством в целом. И, если по прогнозам экономистов время наступления VI технологического уклада называлось как отдаленная перспектива (2040–2050-е гг.), то выступившая катализатором цифровизации пандемия неожиданно сделала будущее практически ощутимой реальностью.

В. Г. Халин и Г. В. Чернова в статье «Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски» предлагают рассматривать дефиницию «цифровизация» в узком и широком смыслах: «Под цифровизацией в узком смысле понимается преобразование информации в цифровую форму, которое в большинстве случаев ведет к снижению издержек, появлению новых возможностей и т. д. <…> Цифровизацию в широком смысле можно рассматривать как тренд эффективного мирового развития только в том случае, если цифровая трансформация информации отвечает следующим требованиям: она охватывает производство, бизнес, науку, социальную сферу и обычную жизнь граждан; сопровождается лишь эффективным использованием ее результатов; ее результаты доступны пользователям преобразованной информации; ее результатами пользуются не только специалисты, но и рядовые граждане; пользователи цифровой информации имеют навыки работы с ней» [Халин, Чернова 2018]. Цифровизация, таким образом, рассматривается как следующий за информатизацией этап, на котором использование новых способов получения и потребления информации становится повсеместным и широко используемым.

Принимая этот процесс как данность существования современного человека, «за скобки» как риторические и не требующие ответа выводятся вопросы «А есть ли у среднестатистического гражданина нашей страны потребность в развитии цифровых форм различных видов своей деятельности и способов общественного существования?», «Не является ли цифровизация химерой?», «Есть ли сокровенный смысл у слов „цифровая экономика“»?» и т. п. В то же время ответы на эти вопросы могли бы раскрыть не только потребность общества в новых технологиях, но и выявить и желательно минимизировать риски, которые они с собой несут.

Как справедливо указывали В. Г. Халин и Г. В. Чернова, успешность цифровой трансформации определяется не только ее

всеобщим (всеохватным) характером, затрагивающим все сферы жизни, включая повседневность, но и доступностью, связанной с операциональными умениями (владение навыками работы с цифровыми сервисами и информационными системами).

Иными словами, успешность цифровизации обусловлена культурой. Т. Ф. Кузнецова, например, отмечала, что на первом этапе научной рефлексии над основаниями цифровизации, она [цифровизация] «формулировалась в тесной связи с проблематикой культуры и общества будущего, и лишь постепенно произошло ее смещение к вопросам экономики» [Кузнецова 2019].

Осмысление ценностных основ внедрения новых технологий с неизбежностью предполагает обращение к качественно новой социально-антропологической реальности, которая, конечно, гораздо шире, чем просто инструментальное использование технических средств и возможностей. Ряд современных исследователей справедливо отмечают, что трансформации коснулись собственно «культурной реальности», изменив социально-культурную среду, формы коммуникации и способы воздействия на человека.

Взаимозависимые процессы – цифровизация как продукт определенного этапа развития цивилизации и появление цифровой культуры как новой формы существования человеческого сообщества – привели ученых к пониманию, что цифровая культура носит многоуровневый характер. При этом разному уровню соответствуют различные типы объектов: материальному – артефакты, функциональному – институты, символическому – языки, ментальному – менталитет, духовному – ценности.

Д. М. Галкин определяет цифровую культуру как «артефакты и символические структуры, основанные на цифровом кодировании и его универсальной технической реализации, тотально включенные в институциональную систему и способствующие поддержанию определенных ценностей, закрепленные ментально и создающие формы автодетерминации» [Галкин 2012].

Соответственно, актуальными становятся вопросы, связанные с репрезентацией и трансляцией ценностей цифровой культуры. И если вспомнить, что в силу своей направленности на формирование человека культуры с определенными ценностными ориентациями, включенного в разнообразные коммуникативные ситуации и опирающегося на них в повседневных практиках, именно система образования выступает универсальным транслятором культуры, то вопрос о том, состоялся ли «цифровой поворот» в современном образовании и в чем именно он состоит, на самом деле означает, стало ли сегодняшнее образование транслятором

ценностей цифровой культуры и отвечает ли это гуманистическим идеалам, на которых образование строилось в доцифровую эпоху.

Вопросы цифровизации образования, ее перспектив и ограничений в течение последнего десятилетия находятся в поле зрения ученых и педагогов (см., например, публикации о создании цифровой образовательной среды в контексте решения задач цифровой экономики; о навыках, необходимых в XXI в.; об эффективных средах образования и персонализации обучения; о преодолении цифрового неравенства и технологического цифрового разрыва; о формах организации обучения и др.). Создание образа будущего, в котором образовательная система видоизменяется, перестало быть исключительно прерогативой футурологов и фантастов, а превратилось в реальность сегодняшнего дня.

Цифровая культура изменила отношение к знанию (появление новых цифровых платформ, формирование особого типа «проектной культуры», интеграция с социальными медиа), способам его трансляции и воспроизводства, что позволяет современным авторам говорить о революционных изменениях в системе образования (мультимедийная образовательная среда определяет интерактивный тип образовательной деятельности и новые способы информационно-коммуникативного взаимодействия). Появился даже термин для педагогики XXI в. – «цифровой императив», включающий в себя не только изменения в организационной структуре образования (отказ от классно-урочной системы), но и новые формы структурирования и подачи учебного материала.

В исследованиях, посвященных развитию российского образования, раскрываются задачи нового этапа его функционирования. Н. Д. Подуфалов, говоря о качестве образования, определяет круг задач, требующих решения: проблемы эффективности восприятия обучающихся, осваивающих предлагаемые объемы информации с различных точек зрения; потребность в совершенствовании методологии и методик обучения; необходимость дальнейшего развития компетентностной парадигмы образования с акцентом на предметную составляющую процесса обучения.

Вместе с тем другие исследователи видят в цифровизации образования не только новые технологические возможности, но и условия для смены самой образовательной парадигмы. Для современного мира Индустрии 4.0 с «интернетом вещей», проникающей во все сферы жизни цифровизацией, ускоренным развитием техники и технологий, поставленные в свое время Я. А. Коменским в «Великой дидактике» задачи «всех учить всему» трансформируются в новую парадигму персонализированного образования «тон-

кой настройки», способного подстраиваться под актуальные потребности. Соответственно, на цифровизацию смотрят как на проявление глобальных проблем в образовании (и в этом смысле российское образование находится в русле общемировых тенденций), как на инструмент инновационного развития, способный обеспечить ответ на вызовы сегодняшнего дня.

Смена образовательных парадигм становится предметом дискуссий на научных и научно-практических конференциях различного уровня. И, как следствие, сегодня актуализировалась проблема создания цифровой дидактики, преемственно использующей основные понятия и принципы традиционной (доцифровой) дидактики как науки об обучении – и вместе с тем дополняющей и трансформирующей их применительно к условиям цифровой среды.

С точки зрения ее сторонников, необходимость трансформации процесса обучения, поиск новых подходов и методов обусловлен потребностями цифрового общества, особенностями «цифровых детей» и соответствует педагогическим возможностям цифровых средств обучения. Логичным продолжением рефлексии над основаниями цифровизации образования можно считать обсуждение вопросов оценки его качества и профессионализма преподавателей. Среди обсуждаемых проблем особое место занимает анализ дистанционного и онлайн-обучения.

Если обобщить публикации последних лет в отечественной педагогической литературе, то нельзя не заметить превалирования комплиментарного отношения к цифровизации, во многом обусловленного стремлением исследователей выделить сопутствующие этому процессу позитивные тенденции. О его негативных последствиях писали и пишут, по преимуществу, в более широком контексте социальных трансформаций, связанных с новыми медиа, как о вызове для традиционной (доцифровой) культуры, о проблемах, возникающих в результате взаимоотношений человека и техники и их новом «симбиозе». И предлагаемые решения «реформировать систему образования, чтобы не тратить время на обучение тому, что могут делать машины, а научиться пользоваться ими для решения человеческих задач» скорее носят декларативный характер, нежели претендуют на системный анализ.

Критические работы, связанные с угрозами цифровизации, в большом количестве стали появляться в самое последнее время, и это мотивировано экстраординарными условиями, в которых оказался мир в 2020 г. Тема пандемии за прошедшие полтора года стала ведущей и в СМИ, и в научной литературе. Стимулированная самоизоляцией научная рефлексия началась практически па-

раллельно с распространением COVID-19, а исследования явных и неявных последствий этого процесса до сих пор соседствуют с эмоциональными публицистическими высказываниями. В публикациях можно найти полярные оценки происходящего: от понимания значимости технологий дистанционного и смешанного обучения и обсуждения форм и методов работы в условиях складывающейся электронной образовательной среды до резко отрицательного, граничащего с отторжением отношения к футурошоку пандемии.

На наш взгляд, критическое отношение к ускоренному переводу образования «в цифру», негативные оценки по отношению к произошедшему могут рассматриваться как индикатор общественного самочувствия, а не только как отношение к «цифровому повороту в образовании».

Проведенные Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), Российской академией народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС), Высшей школой экономики (НИУ ВШЭ) социологические опросы и исследования, материалы в социальных сетях, посвященные дистанционному образованию, цифровизации и связанным с ними проблемам, свидетельствуют о полученной в период пандемии травме, которая, как и сам «ковидный хвост», еще достаточно долгое время будет определять отношение к цифровым трансформациям образовательных систем.

По результатам опроса ВЦИОМ об удовлетворенности организацией дистанционного образования, изменении уровня учебной нагрузки и возможных последствиях для качества образования из-за перехода на удаленный формат обучения сделан вывод о том, что «система высшего образования справилась с переходом на дистанционное обучение во многом благодаря тому, что преподаватели перешли на практически индивидуальную работу со студентами. При этом <…> нагрузка на всех участников образовательного процесса значительно выросла» (увеличение нагрузки на преподавателей отметили 55% студентов; более половины студентов (53%) оценили уровень дистанционного преподавания как высокий или скорее высокий; 62% родителей 11-классников указали на увеличение учебной нагрузки на ребенка; удовлетворенность организацией дистанционного образования выразили 44% родителей учеников 11-х классов, 74% учащихся колледжей и техникумов, 72% студентов вузов).

Опрос, проведенный Минобрнауки России совместно с Институтом социального анализа и прогнозирования РАНХиГС, показал, что вузовские преподаватели по преимуществу негативно относятся к дистанционным формам обучения (слом привычного об-

раза жизни, разрушение сложившегося распорядка дня, в котором распределены не только во времени, но и пространстве работа и отдых, привели к возникновению стресса и, как следствие, неприятия дистанционного образования: 66% преподавателей указали, что им не нравится работать дома; у 34% дома нет места для комфортного ведения занятий; у 85,7% стало меньше свободного времени, возникло представление о росте рабочей нагрузки; 87,8% предпочли бы проводить свои занятия в очном формате).

То, что дети не посещали школы, а студенты – вузы, не только негативно отразилось на их уровне образования, но и вызвало «отрицательные последствия для здоровья и безопасности», связанные «с ухудшением питания, психическим состоянием, возможным повышением уязвимости к насилию и другим угрозам». Но при этом остается «повод для оптимизма»: по мнению экспертов Университета Джона Хопкинса, появилась возможность обеспечить «равный доступ к качественному образовательному контенту».

Другое дело, что содержание образования – это не столько «контент», сколько процесс трансляции / восприятия / освоения культурных норм, образцов и способов коммуникации, обусловливающих «личностный профиль» человека, его культурную идентичность, гражданскую зрелость и способность сознательного выбора жизненных стратегий и ценностных оснований. Надо признать справедливыми высказывания Т. Николса, который довольно точно охарактеризовал проблемы, которые волновали и продолжают тревожить педагогов в ситуации цифровизации образования: «…материал, представленный дистанционно или с экрана, будет иметь иное воздействие, чем личный контакт со студентом, который может задать вопросы, нахмурить брови или продемонстрировать неожиданное понимание». Недостаточно разработанный и, добавим, не всегда качественный образовательный контент, деформации, которым оказались подвержены активные пользователи Интернета («сидя в одиночестве за клавиатурой, люди склонны больше спорить, чем обсуждать»; Интернет изменил способ мышления: возникла привычка получения готовой «упакованной» информации, что не способствует выработке критического к ней отношения), представляют собой реальную угрозу интеллектуальному и духовному развитию молодых людей.

В процессе перехода на дистанционное обучение и активного внедрения онлайн-обучения педагоги констатировали как главную проблему не отсутствие знаний / умений / компетенций в области применения информационно-коммуникационных технологий или техническую необеспеченность (хотя именно эта проблема

вышла на первый план), а разрушение привычной модели коммуникации с учениками и студентами: одной из сложностей, негативно влияющих на новые условия преподавания, педагоги называли неполучение мгновенной ответной, как правило, невербальной реакции на изучаемый материал («не вижу глаз учеников»).

В одном из интервью С. Рукшин, народный учитель России, руководитель Математического центра, профессор РГПУ им. А. И. Герцена, член Общественного совета при Министерстве просвещения РФ, высказался весьма эмоционально: «В том, чтобы человечество пошло по пути коллективного электронного сознания, – безусловно, есть интересанты. У одних интересы корыстные, у других просто по недомыслию. Заказчиками интенсивного перехода в онлайн могут быть и политики, и бизнес-сообщества. Электронная жизнь, несмотря на возможность связать всех со всеми, на самом деле разобщает. <…> А представьте, что все сидят по домам и всем обеспечена довольно уютная жизнь – с доставкой еды, с просмотром фильмов... Это убивает социализацию. А мы как биологический вид выжили не только потому, что передавали друг другу знания, опыт, навыки, но и потому, что передавали эмоции и все то, что в русском языке начинается с приставкой „со“: сочувствие, сострадание, сопереживание, сознание, соболезнование. Это когда кошки скребут на душе и ком в горле стоит, хотя и не тебе плохо» [Рукшин 2020].

Обостренное чувство социальной разобщенности и дискомфорт вынужденной изоляции привели к пониманию ценности социальных контактов и необходимости консолидации усилий педагогического сообщества. Неравнодушное отношение к своей профессии и ощущение ответственности за будущее, с одной стороны, и возможности коммуникации с коллегами из других регионов, обеспеченная социальными сетями, привели к новым формам взаимодействий: в условиях ускоренного овладения информационно-коммуникационными инструментами обучения (от использования разнообразных платформ для ведения уроков / лекций / конференций онлайн до применения новых педагогических технологий в преподавании, геймификации и организации оценивания уровня освоенности учебного материала) возникли новые типы профессиональных объединений специалистов, готовых делиться своим опытом. Взаимопомощь, которая в привычных условиях, как правило, не выходила за границы школы или методического подразделения, стала практикой функционирования сетевого педагогического сообщества (косвенным свидетельством могут служить увеличившаяся аудитория подписчиков отдельных страниц в социальных сетях и рост ко-

личества комментариев к постам, посвященным дистанционному обучению и применению новых технологий).

Таким образом, даже краткий анализ произошедших в условиях пандемии изменений позволяет сделать вывод, что «цифровой поворот в образовании» случился. Другое дело, что требуется осмысление полученного опыта и определение перспективных (позитивных) трендов, с ним связанных.

Уникальность сегодняшней ситуации состоит в том, что у нас обсуждение и рефлексия происходящих изменений в образовании идут практически параллельно с самими изменениями. Отсутствие временнóй дистанции несколько затрудняет объективность оценок, но даже в такой ситуации можно определить ряд доминирующих тенденций «цифрового поворота» в образовании, в широком спектре которых мы выделяем как интересные для нашей темы организационно-функциональную, коммуникативную, гуманитарную.

1. Организационно-функциональная тенденция. Трансформации, которым подверглись институты образования в условиях цифровой культуры, активное внедрение информационных технологий привели к формированию к развитию онлайн-образования. Начавшееся в 2010-х гг. движение открытых онлайн-курсов (массовые открытые онлайн-курсы – МООК) в единстве с использованием электронного обучения в 2020 г. показали взрывной рост, несмотря на пессимистические прогнозы, касавшиеся их внедрения, оценки качества содержания и эффективности использования. Инфраструктурные изменения, связанные с переходом системы образования в дистанционный формат, позволили сделать вывод, что наличие электронной образовательной среды могло компенсировать негативные последствия пандемии. Другое дело, что сами образовательные институции к этому переходу оказались не готовы. И то, что образовательное пространство стало стремительно расширяться за счет социальных сетей, предлагающих разнообразные краткосрочные образовательные и просветительские программы, тому дополнительное подтверждение.

Особенности, которые выделяли многочисленные исследователи электронных образовательных ресурсов, такие как: принципиальная открытость (бесплатно и без ограничений на участие); структурированность содержания (нацеленность на получение знаний, навыков в определенной сфере, как правило, ограниченной рамками отдельного предмета / компетенциями); временнáя ограниченность (есть начальная и конечная дата для освоения); интерактивность (размещение на онлайн-платформе, которая обеспечивает определенный уровень коммуникации между препо-

давателем и слушателями); совместность (создание образовательного сообщества за счет коммуникации и взаимодействия между участниками онлайн-сообщества, совместно изучающих один и тот же курс), – стали значимы в условиях самоизоляции.

На наш взгляд, особую значимость приобрел тот факт, что дистанционные форматы «спровоцировали» вовлеченность в дополнительное образование большого количества людей. В условиях ограничений, с одной стороны, и роста предложений приобрести самые разные знания и навыки (от кулинарных школ и курсов по йоге до изучения иностранных языков и развития навыков мышления), с другой, активизировались практики информального образования и самообразования. Институционально это выразилось в создании бесконечного количества онлайн-школ, правовой статус которых до последнего времени был недостаточно определен.

Мы согласны с теми авторами, которые отмечают, что «цифровой формат обучения ярко продемонстрировал свои достоинства, особенно в чрезвычайных ситуациях, когда традиционное обучение оказалось невозможным». Более того, он показал, что гибридные (смешанные) формы организации учебного процесса перспективны и позволяют «подстраивать» систему образования под потребности отдельного человека, делать ее «персонализированной». Однако успешность реализации образовательных задач зависит от организации системной методической и организационной работы, обеспечивающей в том числе и социальную поддержку и педагогов, и обучающихся.

2. Коммуникативная тенденция. Цифровая культура предполагает развитие soft skills, которые обеспечивают способность человека быть достаточно пластичным в условиях неопределенности и постоянных изменений. Навыки коммуникации в цифровой среде включают не только т. н. функциональную цифровую грамотность (умение осуществлять поиск информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей, проведение различных операций в цифровой среде – использование сервисов «умного города», способность совершать онлайн-покупки и т. п.), но и способность читать и понимать сложно структурированные аудиовизуальные и вербальные сообщения, вырабатывая к ним критическое отношение, а также готовность к взаимодействию с другими людьми и искусственным интеллектом как акторами цифрового пространства.

Каждый из выделенных аспектов, безусловно, заслуживает отдельного исследования. Мы лишь обозначим следующее. Если развитию функциональной цифровой грамотности внимание уде-

лялось и ранее (от школьных курсов информатики до обучения лиц «серебряного возраста» работе с гаджетами и новыми сервисами), то формирование навыков чтения креолизованных текстов, опосредованных электронными устройствами, и развитие критического мышления остаются более чем актуальными.

Коммуникативная тенденция в условиях «цифрового поворота» предполагает адаптацию к изменениям в структуре подачи информации, учитывающим ее функционирование в цифровом виде – объем текста, визуализация информации, гипертекстовая структура, клиповость, учет психофизиологических особенностей «потребителей информации»; к изменениям во взаимоотношениях «человек-человек» и «человек-машина», предполагающих умение взаимодействовать в цифровой среде и обеспечивающих успешность коммуникативного акта.

3. Гуманитарная тенденция. Цифровизация выявила ряд вопросов, решение которых не находится в плоскости технологий, а затрагивает сущностные основания культуры: на каких ценностных основаниях строятся взаимоотношения между людьми, если их коммуникация опосредована электронной средой; какие трансформации происходят в сознании и самой природе человека, погруженного в виртуальный мир; каким образом обеспечивается преемственность духовных традиций национальной культуры в глобализированной и стандартизированной цифровой среде.

Нерешенность этих вопросов приводит к явному или латентному сопротивлению цифровизации (мы для этого явления используем термин «гуманитарное сопротивление»).

«Цифровой поворот» можно рассматривать как продолжение и расширение сферы образования:

– обеспечение доступности образования (онлайн-сервисы, «открытые университеты» и т. п.) как реализация свободы выбора образовательных стратегий и содержания образования;

– появление новых образовательных форматов, свойственных глобализированной культуре (проектные технологии, интерактивность, адаптивность к уровню подготовленности обучающихся);

– развитие новых форм профессиональных коммуникаций и коллабораций (сетевые сообщества педагогов);

– реализация идей междисциплинарности (становление цифровой гуманитаристики – Digital Humanities, объединяющей социально-гуманитарные науки и возможности цифровых ресурсов);

– использование возможностей искусственного интеллекта для решения рутинизированных задач (проверка учебных заданий, построенных на алгоритмах).

В то же время «цифровой поворот в образовании» ярко продемонстрировал:

– реальность утраты культурной идентичности в пользу глобализированных ценностей;

– опасность усиленной дифференциации общества, в котором одним (условно – элитам) будет доступно образование «лицом к лицу» с педагогом, а другим (условно – всем остальным) останется довольствоваться общением с искусственным интеллектом;

– угрозу социальной сегрегации в сфере получения образования, связанную с сокращением возможностей для детей из малообеспеченных и бедных семей, что воспринимается не только как существенное ограничение социального статуса и перспектив для большинства членов общества, но и как аморализм;

– опасность тотального контроля, основанного на комплексном анализе поведения ученика на уроке и вне школы, стандартизации в образовании.

Анализ современного состояния культуры показывает, что цифровизация образования воспринимается не столько как технологическая модернизация и внедрение новых носителей учебной информации, но как угрожающий человеку и обществу процесс расчеловечивания. Обсуждение проблем активно вторгшейся в нашу жизнь цифровизации свидетельствует о необходимости общественной дискуссии об образовании как общественном благе и о педагоге как носителе гуманистической традиции.

5.2. Полилингвальное образование и практики культурной дипломатии (язык как инструмент политики мягкой силы на примере России и Японии)

В наши дни стремление проводить свои политические интересы, с одной стороны, в довольно тесном, а с другой стороны, разнообразном международном пространстве предполагает гибкость подходов и приводит к необходимости адаптации к различного рода факторам, трансформации среды влияния, чтобы облегчить принятие нужных решений, наладить контакты и пр. В этой связи в конце XX века и далее в начале XXI века заговорили о феномене новой международной политики мягкой силы, чьим выражением становится такой феномен публичной дипломатии, как культурная дипломатия. Пионером исследований мягкой силы считается американский политолог Джозеф Най, который дает следующее определение данного феномена: «Что такое мягкая сила?

Это способность получать то, что вы хотите, с помощью привлечения, а не принуждения или платежей. Это вытекает из привлекательности культуры страны, политических идеалов и политики. Когда наша политика рассматривается как законная в глазах других, наша мягкая сила усиливается» [Nye 2004: X]. Как отмечают И. В. Радиков и Я. В. Лексютина, мягкая сила возможна только в случае наличия определенных ресурсов и желания оказывать влияние на другие страны: «Важная характеристика государства, обладающего „мягкой силой“, – это создание, культивирование определенных ценностей и норм, собственной политико-экономической модели и распространение, популяризация их за пределами национальных границ» [Радиков, Лексютина 2012: 23]. В качестве основных направлений мягкой силы принято выделять публичную или же культурную дипломатию, традиционные формы дипломатии, а также различного рода программы помощи другим странам. Превалирующей стороной мягкой силы в последние годы становится именно культурное влияние.

Еще одним направлением, которое позволяет описать взаимодействия современных государств, выступают постколониальные исследования, характеризующие современный мир такими понятиями, как империи и империализм [Язовская, Гудова 2018; Язовская 2019]. Современные формы империй не воспринимаются как империи в классическом понимании, а выступают глобальными проектами, в этой связи в большей степени необходимым становится говорить о специфическом свойстве той или иной страны, которое можно определить как имперскость. Марк Бейссингер, предложивший данное понятие, предлагает понимать его как некое переменное качество / свойство и претензию на господство во внешней политике государства [Beissinger 2005: 20]. В целом имперскость, в том виде как ее понимают Герфрид Мюнклер и Райнер Риллинг, может быть представлена следующим набором свойств: разграничение центра и периферии, неравномерное распределение прав в пользу центра, иллюзорность социального единства общества, наличие политического контроля, стремление к расширению во времени и пространстве, оправдание правомерности вмешательства в дела других государств [Мюнклер 2015; Rilling 2008]. Основной формой выражения имперской интенции становится культурный империализм в том виде, как его описывает Й. Галтунг [Galtung 1971], поскольку именно данная форма империализма позволяет оказывать давление и проводить свои политические и экономические решения в современных условиях, где силовое вмешательство оборачивается не столько большими по-

терями ресурсов, сколько имиджевыми потерями. В рамках культурного империализма центр воздействует на периферию посредством культуры и ценностей, которые она несет, т. е. данный механизм воздействует таким же образом, как и мягкая сила, только применительно к имперским проектам.

В целом представленная теоретическая вводная часть позволяет нам говорить о специфической политике мягкой силы или же культурном империализме в виде различных форм культурной дипломатии применительно к странам-лидерам тех или иных регионов, т. к. их отличают определенные имперские интенции ввиду их положения как политических и экономических центров. В качестве конкретных примеров мы обратимся к особенностям культурной дипломатии Японии как лидера дальневосточного региона и России как лидера стран СНГ. Среди направлений культурной дипломатии обычно выделяют программы культурного и международного обмена, образовательные программы, а также продвижение и популяризацию национального языка [Харитонова 2018]. Далее мы рассмотри, какие из этих направлений характерны применительно к выбранным примерам.

Практики культурной дипломатии Японии. Применительно к Японии наблюдается активная работа в области культурной дипломатии. Как отмечает А. Е. Куланов, целью данной работы выступает: «…развивать понимание и доверие граждан иностранных государств по отношению к Японии, на установление благоприятной международной обстановки для проведения Японией своей внешнеполитической линии, а также на то, чтобы создать положительный образ государства в мировом сообществе» [Куланов 2007: 116]. В рамках данной работы могут быть выделены два направления. Во-первых, это обмены в различных областях: образовании, спорте, искусстве и культуре, науке. Во-вторых, связи с общественностью, которые представлены в виде проведения различного рода культурных мероприятий, популяризации туризма и работы с прессой.

А. Е. Куланов отмечает, что именно различного рода обмены являются наиболее эффективным направлением культурной дипломатии Японии. Для привлечения молодежи организованы программы обмена в области изучения японского языка и посредством него изучения японской культуры, данные программы поддерживаются такими государственными фондами и центрами, как Японский фонд и Японо-российский центр молодежных обменов. Также активно развиваются обмены в области изучения восточных единоборств, поддерживаемые различными спортивными федераци-

ями. В области обменов культуры и искусства стоит отметить, что ранее был характерен больший акцент на обмен в области традиционных искусств, сейчас стали популярны обмены в области массовой культуры и современного искусства [Катасонова 2012; MacGray 2002]. Обмены в области науки направлены также на развитие японоведения за рубежом, поддержку переводов японских исследований на иностранные языки, приглашение японских ученых в зарубежные вузы. Двустороннее культурное сотрудничество поддерживается посредством программ ЮНЭСКО.

Второе направление культурной дипломатии как связи с общественностью также представлено довольно подробно. Отдельно могут быть выделены программы по созданию благоприятного имиджа Японии в зарубежной прессе. В этой связи японской стороной поддерживаются новостные и просветительские ресурсы на иностранных языках. Например, Веб-Япония (https://web-japan.org), новостной портал Nippon.com (https://www.nippon.com/). Официальную позицию МИДа Японии передают сайты посольств и официальных организаций. Применительно к России такими сайтами являются сайт посольства Японии в России (https://www.ru.emb-japan.go.jp) и сайт Японского фонда (https://jpfmw.ru/).

Также в рамках этого направления японской стороной оказывается поддержка в проведении различных мероприятий. Так, при поддержке посольства Японии в России ежегодно в ряде регионов проводится фестиваль японского кино, который также часто сопровождают мастер-классы и встречи, посвященные традиционным искусствам. Особенно заметно усилилась активность в проведении мероприятий в 2018 году, который был объявлен Годом Японии в России и России в Японии (https://www.ru.emb-japan.go.jp/japan2018/ru/index.html). Также сейчас мы наблюдаем усиление активности в проведении различных мероприятий уже под эгидой Года японо-российских межрегиональных и побратимских обменов 2020–2021, ввиду ограничений в связи со сложной эпидемиологической ситуацией многие мероприятия были перенесены в онлайн-формат (https://www.ru.emb-japan.go.jp/japan2020/index.html#/).

Ключевыми организациями, занимающимися культурной дипломатией за рубежом, являются не только посольства Японии в разных странах, но и различные фонды при японском МИДе. Наиболее известным фондом является «Японский фонд» (Japan Foundation). С. В. Чугров отмечает, что данный фонд можно назвать ключевым агентом культурной дипломатии [Чугров 2015: 62]. Фонд появился в 1972 году в рамках новой программы внешней политики, ориентированной на популяризацию японской культуры за рубежом.

С 2003 года фонд является юридически самостоятельной организацией. У фонда есть два офиса внутри Японии: один находится в Токио, другой – в Киото, два института изучения японского языка (Институт японского языка в Урава, г. Сайтама, и Институт японского языка в Кансай, г. Осака), а также в 24 странах мира действуют 25 филиалов фонда (https://www.jpf.go.jp/e/about/). В России фонд работает как Отдел японской культуры «Japan Foundation» во Всероссийской государственной библиотеке иностранной литературы им. М. И. Рудомино в Москве. Фонд занимается продвижением японского языка в виде различных программ международного обмена, в том числе для преподавателей японского языка, молодых дипломатов и ученых. Отдельные программы фонда связаны с продвижением японской литературы и японских исследований за рубежом, а также проведением международного экзамена на определение уровня знания японского языка «Нихонго норёку сикэн» (https://jpfmw.ru/). В целом мы можем отметить, что фокус культурных обменов в деятельности фонда тесно связан с программами по популяризации изучения японского языка.

В последние годы значимым становится фонд «Cool Japan», который ведет свою деятельность с ноября 2013 года и занимается продвижением образа современной крутой Японии. Сама концепция крутой Японии (Cool Japan) стала методом улучшения восприятия страны 90-х гг. XX века, став впоследствии основой феномена дипломатии поп-культуры [Iwabuchi Koichi 2015]. В большей степени фонд оказывает поддержку в области повышения спроса на японский медиаконтент, включая мультипликацию анимэ и современную музыку, японские продукты питания и услуги, моду и стиль жизни. Фонд является частично государственным и частично частным и в этой связи больше ориентирован на формирование интересных решений как для продвижения японских компаний, так и для привлечения зарубежных инвесторов (https://www.cj-fund.co.jp/).

Тем не менее ряд проектов по популяризации Японии все еще оказывается связанным с изучением японского языка. В целом Японский фонд оказывает активную поддержку в создании учебной литературы для иностранных студентов и слушателей, заинтересованных в изучении японского языка. Так, в 2007 году было выпущено учебное пособие «Erin’s Challenge: давайте говорить по-японски. Изучение японского языка по DVD», включающее в себя учебный видеокурс, отражающий современные японские реалии и культурные особенности, главной героиней которого стала девочка Эрин, студентка по обмену, приехавшая на полгода в Японию для изучения японского языка [Erin’s Challenge 2007]. Сам

курс в дальнейшем получил сопровождение в виде мультиязычного учебного портала в сети Интернет (https://www.erin.jpf.go.jp/).

Дальнейшее обновление учебных пособий было предварено систематизацией методики преподавания языка, в связи с чем в 2010 году усилиями Японского фонда был утвержден современный стандарт преподавания японского языка для иностранцев. Данный стандарт был сделан в соответствии с европейской методикой преподавания иностранных языков CEFR (https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf). Дерево стандарта японского фонда включает в себя языковую коммуникацию, языковые компетенции и языковую активность, а общий набор компетенций и видов деятельности включает 53 наименования. Далее уже на основе стандарта с 2013 по 2017 годы была составлена и выпущена серия учебников «Маругото» (https://www.jpf.go.jp/j/urawa/j_rsorcs/m_book09.html). В целом стоит отметить, что внутри учебника весь материал представлен в форме языковых ситуаций, связанных с поездкой в Японию, также отдельными блоками в учебниках, особенно ступени А, идут описания особенностей японской культуры и повседневной жизни. Под учебники данной серии был разработан ряд поддерживающих онлайн-ресурсов и приложений (https://www.marugoto.org/e-learning/).

В целом представленная тенденция по популяризации японского языка, которой активно занимается Японский фонд, еще больше подчеркивает языковую направленность культурной дипломатии Японии как ведущей формы трансляции культурных ценностей. И культурные обмены, и работа по связям с общественностью ориентированы в том числе на то, чтобы популяризировать именно изучение японского языка. И хотя сейчас формируется тенденция популяризации японской массовой культуры, тем не менее ориентация на преподавание японского языка все еще не теряет свои позиции.

Практики культурной дипломатии России. В нашей стране в последние годы также все чаще начинают прибегать к различным формам реализации культурной дипломатии. Р. С. Мухаметов выделяет такие направления, как экспорт образования, популяризация и продвижение русской культуры и русского языка. В качестве цели этой работы выступает создание положительного образа нашей страны в мире. Р. С. Мухаметов отмечает, что «культурные связи призваны работать на создание благоприятного и объективного образа России в мире, должны порождать и поощрять чувства симпатии к нашей стране, множить число ее друзей, демонстрировать открытость российского общества и служить

свидетельством возрождения России в качестве свободного и демократического государства» [Мухаметов 2011: 197]. Схожей позиции придерживаются С. Н. Гавров и Л. Е. Востряков, отмечая, что средствами культурной дипломатии формируется образ России как некий бренд [Гавров, Востряков 2018].

Рассмотрим более подробно направление культурной дипломатии по экспорту образования. Здесь речь идет о работе зарубежных филиалов российских вузов, стипендиальных и грантовых программах для иностранных студентов в России, работе российско-национальных (славянских) университетов в странах СНГ и Сетевого университета СНГ. Что касается работы зарубежных филиалов российских вузов и стипендиальных и грантовых программ, то здесь мы будем опираться на актуальные статистические данные из сборника «Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 10» от 2020 года. На 2018/2019 академический год, для которого подведены основные итоги, число действующих филиалов российских вузов составило 37, из них 33 действуют в странах СНГ. При этом число структурных подразделений российских вузов и их партнерских, совместных и ассоциированных образовательных организаций на этот же период составило 55, из них 17 находятся в странах СНГ, а 18 – в Азии. Максимум экспорта образовательных услуг пришелся на период 2007/2008 академического года и далее отмечался спад, в итоге на обозначенный период по числу учащихся он составляет около 50% [Арефьев 2020: 525-526, 547].

Что касается стипендиальных программ, то в последние годы, начиная с 2015, наблюдается небольшое сокращение стипендий для иностранных граждан из стран СНГ, сокращение для европейски стран, сокращение для стран Азии, увеличение для стран Балтии, Ближнего Востока и Северной Африки, Латинской Америки, Северной Америки и Океании, но при этом сокращение для стран Африки к югу от Сахары. Количественно в 2018/2019 академическом году было выделено 12 183 стипендии для иностранных граждан и соотечественников из различных групп стран и регионов мира в российских вузах за счет средств федерального бюджета. В процентном соотношении доля стипендий была распределена в большем объеме на страны СНГ (29,5%), Азии (29,4%), страны Африки южнее Сахары (12,1%) и страны Ближнего Востока и Северной Африки (11,4%) [Арефьев 2020: 275-283].

Отдельно в рамках культурной дипломатии выделяют работу российско-национальных (славянских) университетов в странах СНГ и Сетевого университета СНГ. В настоящее время функционируют следующие славянские университеты: Киргизско-

Российский Славянский университет (открыт в 1993 г.), Российско-Таджикский Славянский университет (1996), Российско-Армянский Славянский университет (1997), Славянский университет Республики Молдова (1997), Бакинский Славянский университет (2000), Белорусско-Российский Славянский университет (2001) [Крутько 2018: 157]. Основной целью этих университетов является интеграция образовательных программ, соответствующих российским образовательным стандартам, а также поддержка русскоязычного населения стран СНГ. Т. Э. Мариносян отмечает, что «Славянские университеты в странах Содружества Независимых Государств, являясь очагами образования и культуры, способствуют не только развитию и взаимообогащению культуры народов, формированию единого образовательного пространства, но и интеграции в сфере экономики и науки» [Мариносян 2014: 32]. Следующим этапом интеграции вузовского образования стран СНГ стал проект Сетевого университета, инициированный Российским университетом дружбы народов в 2008 году. Основной целью этого проекта является реализация совместных магистерских программ по аналогии программы «Эразмус Мундус». В настоящий момент на правах Консорциума в Сетевом университете принимают участие 39 вузов-партнеров (http://imp.rudn.ru/su_sng/index.html).

В целом представленные выше проекты в большей степени направлены на формирование единого образовательного пространства вузовского уровня, где обучение ведется на русском языке. Предполагается, что учащиеся уже владеют русским языком и подготовлены к более углубленному взаимодействию уже в научном плане. Тем не менее это не единственное направление культурной дипломатии, характерное для нашей страны. В последние годы также набирает оборот направление по продвижению русского языка и культуры на всем международном пространстве. Данным направлением занимаются две правительственные организации – Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) и фонд «Русский мир».

Россотрудничество – организация, берущая свое начало еще с 1925 года, когда было сформировано Всесоюзное общество культурной связи с заграницей. В 90-е гг. XX в. организация функционировала как Российский центр международного научного и культурного сотрудничества, а с 2008 года по указу Президента РФ получила свой новый статус федерального агентства (http://www.kremlin.ru/acts/bank/28020). Агентство обладает обшир-

ной сетью представительств в 81 стране мира, включающей в себя 74 российских центра науки и культуры и 24 представителя в составе посольств. Исходя из названия, целью агентства в большей степени является реализация и поддержка совместных проектов со странами СНГ, но ввиду своей обширной сети Россотрудничество также занимается продвижением русского языка, науки, образования и культуры в других странах. Особенно активно деятельность агентства представлена в виде курсов русского языка для иностранных граждан. Общая динамика численности учащихся таких курсов возрастала последние десятилетия: с 6 518 человек в 2002 году до 17 958 человек в 2019 году. Наиболее востребованы эти курсы в странах СНГ, Восточной и Западной Европы, Ближнего Востока и Азии [Арефьев 2020: 535-543]. Помимо курсов русского языка агентство также оказывает поддержку студенческим обменам и межуниверситетскому взаимодействию, а также реализует краткосрочные молодежные программы в виде ознакомительных поездок в Россию. Отдельным направлением деятельности агентства является работа с соотечественниками, проживающими за рубежом, среди прочего содействие их добровольному переселению в Российскую Федерацию. Что касается популяризации русской культуры, то здесь агентство также курирует и помогает в проведении культурных мероприятий, например, выставок из собрания Государственного Эрмитажа и Русского музея (http://rs.gov.ru).

Фонд «Русский мир» является еще одной организацией, занимающейся популяризацией русского языка и культуры за рубежом. Фонд был создан указом Указом Президента Российской Федерации в 2007 году (http://www.kremlin.ru/acts/bank/25689). Фонд представлен сетью русских центров по всему миру, чья деятельность направлена на преподавание русского языка на основе современных методик, знакомство с русской культурой посредством предоставления учебной и научно-популярной литературы, организацию и поддержку научных дискуссий и различного рода художественных акций. Фонд активно поддерживает инициативы по доступности учебной литературы по русскому языку. Так, например, фонд совместно с компанией IPR Media запустил проект «Русский как иностранный», который представляет собой электронную библиотечную систему с коллекцией учебной литературы для изучающих русский язык и преподавателей русского языка (https://www.ros-edu.ru/). Помимо этого фонд также оказывает поддержку соотечественникам и русскоязычным СМИ. Центры фонда в количестве 100 организованы в 48 странах, также в 56 странах

оборудованы 114 учебно-методических кабинетов. С момента своего учреждения фонд ежегодно проводит Ассамблеи Русского мира, площадками которых становятся разные города России. В прошлом году в связи с пандемией XIV Ассамблея прошла в онлайн-формате. В рамках Ассамблей проводятся встречи, мастер-классы и конференции, связанные как с преподаванием русского языка как иностранного, особенностями позиционирования русской культуры и культурного наследия за рубежом, так и с особенностями журналисткой работы, также проводятся награждения в рамках конкурсов, которые поддерживает фонд, например международный конкурс молодых журналистов «Со-Творение» (http://russkiymir.ru/).

На примере нашей страны мы также можем отметить сильную языковую направленность культурной дипломатии, но в отличие от Японии она имеет несколько уровней. Преследуя общую тенденцию формирования позитивного образа России в мире, дипломатическая стратегия работы таких организаций, как Россотрудничество и фонд «Русский мир», в большей степени связана с ведением языковых курсов и программ языкового обмена, а уже посредством языка формируется интерес к русской культуре. Эта работа имеет большой охват, но не несет значительной глубины, преследуя цель знакомства с Россией. Более глубокий уровень культурной дипломатии связан с интеграцией вузовского образования, и он также имеет свою градацию: начиная от филиалов российских вузов за рубежом, далее к стипендиям для иностранных студентов и затем примерам интеграций в виде российско-национальных (славянских) университетов в странах СНГ и Сетевого университета СНГ, где последний формирует единое русскоязычное поле учебного и научного взаимодействия.

Итак, политика мягкой силы, или же в более узком варианте культурный империализм, в виде различных форм культурной дипломатии применительно к вышеописанным примерам выступает в большей степени определенным инструментом создания позитивного образа страны, нежели усиления влияния в рамках своего региона. Схожесть стратегий обеих стран, Японии и России, связана с опорой на популяризацию родного языка с целью придания ему статуса языка международного общения. Именно посредством языка оказывается возможным показать ценностные доминанты культуры своей стран. Именно с этой целью правительства создают соответствующие организации, которые разворачивают сети учебно-культурных центров по всему миру, причем на примере нашей страны такие центры создаются на базе Россотрудничества и фонда

«Русский мир», а на примере Японии – на базе Японского фонда. Представленные организации также поддерживают либо создание новых учебников по языку для иностранцев (серии учебников «Erin's Challenge» и «Маругото»), либо электронных библиотечных систем с доступом к учебным материалам по изучению языка (проект «Русский как иностранный»). Изучение языка также сопровождается проведением различного рода культурных проектов, конкурсов и фестивалей. Также обе страны занимаются продвижением межуниверситетских обменов, стипендиальных и грантовых программ.

Тем не менее мы наблюдаем и ряд отличий в стратегиях обеих стран. Если Япония последние годы все больше начинает принимать во внимание возрастающую популярность японской массовой культуры за рубежом и даже создает отдельный фонд, который оказывает поддержку этой тенденции (фонд «Cool Japan»), то Россия занимается активным экспортом образования и участвует в интеграционных проектах совместно со странами СНГ. Причем на примере нашей страны мы можем говорить о культурном империализме посредством языка, т. к. интеграция в сфере высшего образования проводится на базе российских образовательных программ и обучение проводится на русском языке. Тем не менее особенности интеграции на примере Сетевого университета СНГ показывают кумулятивность совместных усилий, которые в большей степени направлены на повышение качества образования, чем на трансляцию культурных ценностей.

5.3. Miseducating about the Other in Foreign Language Teaching Textbooks

Probably for many, political knowledge is not as evident in Mathematics or Chemistry as it is in Biology, History, Literature, or as in language teaching in the age of neoliberal globalization. In (ELT) as well as in Spanish as a foreign language (SFL), issues in the politics and ideology accompanying the role of the foreign languages in the world today such as the perception about its varieties, users, and its teaching-learning have been the object of research in the last twenty years [Pennycook 1994; 1998; 2000; 2001; Phillipson 1992; 2008; Kachru 1998; Brutt-Griffer 2002; Holliday 2006; Kirkpatrick 2007; Gray 2010; Gray & Block 2014]. Pennycook [Pennycook 1998: 19] traces back many of today's contending ELT issues to a historical past arguing that:

The history of the ties between ELT [and also Spanish] and colonialism ha[ve] produced images of the Self and Other, understandings of [these European languages] and of other languages and cultures

that still play a major role in how … teaching is constructed and practiced: from the native speaker / non-native speaker dichotomy to the images constructed around English as a global language [and the hopes of Spanish to reach that role] and the assumptions about learners' cultures, much of [language teaching] echoes with the cultural constructions of colonialism (emphasis added).

However, canonical categories such as teacher language awareness (TLA) [Thornbury 1997; Andrews 2007] and forty-year-old language-centered structural definitions of discourse, discourse analysis and competence, and communicative competence (see: [Brown 1980; Richards, Platt & Webber 1985; Brown and Yule 1983; Hymes 1972; Canale & Swain 1980]) reduce the teacher to parrot the narratives of native-speaker textbook writers' discourse.

Today, however, "The native-speaker episteme," Kumaravadilevu [Kumaravadilevu 2012: 15] unequivocally argues, "has not loosened its grip over theoretical principles, classroom practices, the publication industry, or the job market." Based on post-structural definitions of discourse and a multimodal approach to language teaching, this chapter is aimed at sanitizing ELT and SFL through a critical analysis of how the above-mentioned categories help visualize an 'edulcorated' Euro-American colonial past image in the non-language content in coursebooks. This epistemic break allowed us to explore language as a vehicle for ideological agendas. First, the chapter argues through two case studies, the first based on an English language textbook and the second on several, who is interested in entextualizing ideology in textbook discourse as well as why; second, and a result of the first, the case studies illustrate why practitioners must know more than language: they are entitled to know the cultural history of the Other. These studies exemplify how colonialism as an ideological practice is portrayed in textbooks, illustrating what teachers need, in addition to language, to be able to foster the learners' ideological awareness as empowerment to resist and avoid neo-colonization of the mind. This exemplification is based on the commodification of two major colonial languages English and Spanish. The choice of languages is based on their role today. This role is clearly related to colonization, and their imposition to the detriment of indigenous languages as well as the destruction of ancient civilizations and their culture as well as the use of the former as the global vehicle for neoliberal globalization and the aspirations of the latter to achieve some protagonism in the world economy especially in Latin America.

Literature Review. Canonical TLA definitions prescribe that the teacher as an agent of the process in the periphery only needs to know the language, its teaching methodology, and general pedagogical

knowledge (see [Thornbury 1997; Andrews 2007]). Therefore, they not only limit the role of educators but also that of the learners by severely restricting their opportunities to voice their concerns and resist cultural subjugation in the classroom. However, because textbooks attractively favor westerns views of learning, the urge to adopt a critical teaching approach "to avoid being cast in the role of unwitting purveyors of both cultural and linguistic imperialism" [Birch & Liyanage 2004: 93] in the case of English and aspirations to gain a similar role for Spanish exporting European languages as a commodities [Gray 2010; Gray and Block 2014], make the need "to be critically conscious of the way language is manipulated by the forces of power and domination" [Kumaravadilevu 2008: 24] a must.

Dominant ideologies are disguised in foreign language coursebooks as educational genres. These are "specific genres of ideological discourse, and ultimately the specific philosophical concept of discourse itself – since – they are ideologically saturated, as a world view, even as a concrete opinion, ensuring a maximum of mutual understanding in all spheres of ideological life" [Bakhtin 1981: 270-271]. The foreign language teaching coursebook genre is culturally defined, varies with timely-connected ideological movements within societies, and reproduces ideology.

This contribution views foreign language teaching discourse "not (as) something that language DOES … not a mere function of language … (but) the condition by which language as a structure of a system exists" [Luke, McHoul & Mey 1990: 40]. This conviction sees discourse (abstract noun) as "the mediating mechanism in the social construction of (the learner's) identity," because "the way in which people take on particular identities is by producing and receiving culturally recognized, ideologically shaped representations of reality." (foreign language teaching) discourses (concrete noun) refer to "culturally recognized ways of representing a particular aspect of reality from a particular ideological perspective" [Ivanic 1998: 17], emphasis added) responding to the needs of larger social structures.

Furthermore, because "discourses map out what can be said or thought about what they define as their respective domains" [Pennycook 1994: 128], it is possible to assume that to say some things in the foreign language teaching textbooks as a genre, it is necessary to conceal others or deviate attention from reality. "On the microlevel is the text (the language in use model for the learner), determined by discourse (the must of a foreign language education to triumph in the future) and the (the native-speaker coursebook as a) genre, in turn determined by ideology (the superiority of western culture); on the macro

level is the larger social structure [Kress 1985: 31] representing (European and Anglo-American) sociopolitical and economic interests. It is within this Euro-Anglo-American relationship that genre discourse and ideology are of particular interest in this chapter.

Grounded on Van Dijk [Van Dijk 2001: 12], the study of ideologies in this chapter is approached as systems of ideas shaping a special form of social cognition shared by social groups, thus forming the basis of the social representations and practices of group members, including their discourse that, at the same time, usually serves as the means of its production and reproduction. "Ideologies characterize the 'mental' dimension of society, groups or institutions" [Van Dijk 1998: 6], emphasis added). Individuals, because of their participation in different social groups, exhibit a mixture of ideological mental dimensions, linking beliefs with ideologies. "Discourse not only exhibits indirectly … but also explicitly formulates ideological beliefs directly" (ibid, 193, emphasis added) which allows their acquisition, change, and reproduction in social practices.

Ideological content is most usually found in the semantics of words and sentences as well as the topics, that is, the field, what is being talked or written about: what Van Dijk (ibid) calls the discourse gist; and themes (broad categories expressed by single words e.g. communication) that define "classes of texts with many different specific topics" which in addition to images –video, paintings, photographs, and the like – contain pragmatic meaning [Avanesov 2014] together with sound (voice, speed of delivery, intonation, pitch, stress) also communicate the speaker's attitude and beliefs towards the topic. Therefore, it is within the topics and how they are realized in the non-language material in ELT textbooks and language-focused exercises where publishers and writers' "inaccuracies, distortions and biases are embedded (all of which) may pass unrecognized and unchallenged" [Meighan & Siraj-Blatchford 1997: 70].

The origin of inaccuracies, distortions and biases are in the publisher's and writers' mental models understood as what they know or believe about the theme which allows for the development of a topic. In other words, the foreign language textbook choice of a theme (education, communication, health, the internet, travel) depends on the writers' perceptions of the potential learners' interests. The topic, what is being written about the theme, depends on how much information the writers share or want to share with the recipient (the potential learner). It is on this degree of detail shared about a globally coherent theme of interest to the learner that local coherence (the recipients' intuition rendering the discourse as true or not) comes into play. The learners are very likely to accept as true a topic's inaccuracies, distortions, and biases if the dialog or written passage coherently presents a sequence of propo-

sitions. Furthermore, the learners' own learning experience facilitates this process: they will always expect a textbook to tell the truth.

Ideologies never exist in a vacuum. They owe their coevolutionary existence to specific socio-cultural contexts in whose discourse they are engineered and embedded with the aim to manage "debate and division relevant to that specific context" [Sibley & Osborne 2016: 3]. As such ideologies help political – but also mainly economic – elites in shaping, maintaining, and changing societies over time, while showing their capacity to adapt to dynamic (social) environments.

Contemporary western discourse has its origins in the colonial past and is reflected in its culture and thought. For Pennycook [Pennycook 1998: 16] "colonialism produced European (and American) culture … (this fact) calls for a major rethinking of pre-given categories and histories, a major calling-into-question of assumed givens and fixed structures … (which still) echo in the present" [Pennycook 1998: 17] … "and open up a wide range of questions concerning the development of current aspects of European and North American thought and culture" [Pennycook 1998: 18-19] among them their proclaimed human nature and values who have their origins in the Enlightenment's Philosophy of Humanism and the deeply tainted violent spread of colonial activity [Fanon 1965; Césaire 1972; Young 1990], a "profound hypocrisy" [Marx 1853: 663] as well as "the destruction of all culture, and, as in ancient Rome, depopulation, desolation, degeneration, a vast cemetery" [Waters 1915: 269].

These "respectable forms" have, since colonial times, been the arguments first for Europe and later North America to expand their zones of influence and resulting dominance; they were first used to historically justify colonization that provided the means for European economic growth and a solution to its exploding population levels, and internal problems. Today, by all available means: military, economic, and diplomatic among many others such as the export of culture in the form of films, music, education and the like, these "honorable" ideas are used again to recolonize the periphery as open spaces for their markets as well as sources of, for example, raw materials, cheap labor, and brains to sustain an aging culture.

In the area of education, contrary to Cold War era language textbooks that portrayed an image favorable to the Western world and its native speakers, XXI century ones are entirely different in their aim. Block [Block 2014: 115] identifies English as "the beachhead of globalization" and because of "its mutually advantageous dangerous liaison" and connection with the power of the neoliberal empire and the project of globalization [Kumaravadivelu 2006: 13], the design of ELT textbooks projects a

globalized cultural, sociological, and technological image derived of the Euro-American epicenter. Research has shown that the same rationale is behind those devoted to the study of other colonial languages (e.g. [Bori 2018; Risager 2018]). It would, therefore, be reasonable to hypothesize that in foreign language textbooks the treatment of content related to the colonial past such as slavery or other dark historical periods such as fascism undergoes special re-entextualization procedures whose aim is to project a fresh image of the Self.

This fresh image must echo Preiswerk [Preiswerk 1980] who underscores it means the "1) self-exaltation on the part of the dominant group which creates an idealistic image of itself; 2) the devaluation of the dominated group, and the suppression and stagnation of its culture, institutions, lifestyles and ideas; and 3) [Both 1 & 2 guarantee a] systematic rationalization of the relationships between both groups, always favorable to the dominant group" [cited by Phillipson 1992: 38].

During the process of recontextualization of one genre into another (e.g. a piece of news into a non-language material in a textbook), a text undergoes a first process, what Gray [Gray 2010] calls 'content sanitation'; that is, due to the need of maximizing sales in the greatest number of markets, publishers' regulations avoid the use of certain uncomfortable thematic contents. Content sanitation is followed by second process, 'content edulcoration' that is understood as anything the coursebook writer does to assuage the non-language content; that is, non-language content is presented in such a way that the treatment of a topic, though bad for the Other's historical memory is perceived as better avoiding the arousal of unpleasant feeling.

Content edulcoration is making the non-language propositional content palatable and acceptable for educational purposes. This process requires language manipulation at the lexico-grammatical level and the phonetic-phonological system in its realization in speech (voice, intonation, pitch), as will be illustrated later. That is, edulcoration is present in the use of euphemisms such as 'arrived' instead of 'conquered' and 'economic difficulties' instead of 'economic crisis' in which case a calamity is transferred to the Other rather than to the Self's social system or particular country, and vice versa progress or a particular feat is ascribable to the Self as a country or system or a particular outstanding individual; content edulcoration may also be achieved by the use of adverbials such as 'then' and 'later' which allow the compression of time distorting historic reality. Content edulcoration encourages "simple 'thinking about' a domain of idea-elements [that] serves both to weld a broader range of such elements into a functioning belief system and to

eliminate strictly logical inconsistencies defined from an objective point of view" [Converse 1964: 241].

Content edulcoration in language textbooks is also present in the visual representations that have the specific role to illustrate written passages and dialogues that serve as support for pre-/post- listening/reading activities. Like linguistic structures, semioticians Kress and van Leeuwen [Kress and van Leeuwen 2006] assert, visual structures have their own grammar. This visual grammar makes uses of the same theoretical notions of Systemic Functional Grammar (SFG) [Halliday 2004] and comprises three metafunctions: the ideational, the interpersonal, and the textual.

The first metafunction, the ideational, symbolizes the world as experience and is realized in language by verbs while in the visual grammar by vectors; the second, the interpersonal, covers the relationships between producer-receiver/reproducer and the object.; in SFG terms, this relationship is seen by the categories sender/receiver, while in the visual grammar, the metafunction makes use of the categories represented participants and interactive participants; and the third, the textual that in SFG is seen through the categories oral, written, internal organization, interactivity, among others is represented in the visual grammar as the capacity to create visual complexes that "internally cohere with each other and externally with the context in and for which they were produced" as meaningful wholes [ibid. 43]. These complexes are described through the categories compositional arrangement in relation to the text, layout, color, color saturation, and background among others.

In language textbooks, text and image work together in a meaning-making integrated, multimodal whole where each semiotic mode has a role to play and an objective to achieve. The case studies presented in this chapter acknowledge a priori that text and image fulfill a complementary role and objective in the assimilation of language content material; at the same time, the role and objective they have is different in terms of ideological message visualized not only in the realization either in speech or writing but also in the ideational, interpersonal, and textual functions of the imagery accompanying them.

Because of the strong connection between the British Council and CUP and their role in its elaboration, the Common European Framework of Reference for languages learning, teaching, assessment (hereafter CEFR) for ELFE merits a few words in this paper. Interestingly, the CEFR, though having been originally elaborated for European-only use, has become the measurement for language proficiency even outside the European context and with it creating the basis for a multimillion-dollar business. This document advocates "an intercultural approach … to

promote the favorable development of the learner's whole personality and sense of [European] identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture" (p. 1). The CEFR leaves to "teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts [coming from language materials] into a healthily developing whole [if the learner ever does it] (ibid, p. 1)." All textbooks based on the CEFR are aimed at protecting "the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe [as] a valuable common resource [for the whole world?] … of mutual enrichment and understanding … facilitate communication and interaction among Europeans … promote European mobility … co-operation, overcome prejudice and discrimination, and [achieve] greater convergence" [among European countries or Europe as an entity and the rest of the world?] (ibid. 2). However, the very policies of the union and the considerable force exercised by American cultural products as well as political and economic subordination to US interests have posed seemingly unsurmountable perils to the twenty-three officially recognized and sixty indigenous regional languages undergoing an Englishzation process [Caliendo, Janssens, Slembrouck & Avermaet 2020].

The fundamental problem, however, is not in the English language itself, nor is it in the methods teachers use to teach or manage their classrooms as the means to achieve success in and through the language, but on the area of ideas. The fundamental problem is in the EFLE professionals' recognition of social, political and economic interests behind seemingly uninterested educational help and ideologically neutral professional contacts and coursebooks as well as trainings, prestigious certificates and diplomas, cheap student exchange programs, free university in Europe, generous grants and international research projects. "There ain't no such thing as a free lunch," a popular adage says.

Within this reality, EFLE textbook choice is, more often than not, a question of language policy and as such it is usually equated with the curriculum detailing the educational experiences and social aspirations not only in terms of instructional goals (competences, skills and knowledge) but also in terms of education (the desired vision of the world – Weltanschauung in German and Cosmovisión in Spanish – as member of a country, culture or ethnic group). Contemporary expectations on education not only embrace the need of changing skill and knowledge requirements, but also address and "provide solutions for inequality, poverty, and prejudice" enabling social justice and cohesion in the realization of the human being [Kalantzis & Cope 2012: 19].

Therefore, critical EFL educators have at least three choices when dealing with overpriced imported first circle coursebooks, or even national products reproducing ideological constructs alien to the desired

cosmovision. First, they may opt to change or omit the material not complying with the curriculum and substitute it for an adequate one, against which lack of time or material resources may conspire. A third better choice would be to daringly exploit these very materials by teaching against the grain. This choice would give the learners the opportunity to use the L2 in real situations when voicing their concerns, and at the same time, enhance their capacity, for instance, to discern the post-truth world of mass media and social networks from a critical socio-economic and political perspective.

In this post-truth world, resistance to resistance is more often than not the attitude of many, despite all evidence of the ideological struggle dividing society – both at national and international level. Resistance to resistance may be present inside educational institutions, among colleagues, and even the learner themselves who may perceive it as something outside language skills, that is, as ideological indoctrination. Despite recognition of its need, ELT practitioners may also feel unprepared to do it and/or as something added to their poorly paid work.

Without resistance, the language teacher seen as the Other, outside that superior culture, may feel as an individual deviating from the norm and performing according to a lower standard that may lead to a desire to integrate the alien culture, without even realizing he/she follows the steps of his/her colonized ancestors.

This section has explored the research conceptual foundations of discourse, ideology and their relationship with foreign language teaching Westernized vehicles of culture. Based on the above, the next section intends to demonstrate how the cultural constructions of colonialism are biasedly entextualized in foreign language textbooks.

Case Study One.

The Global Culture of English Language teaching (ELT). The textbook chosen for the study was Krantz and Roberts' Navigate Upper-Intermediate, sold under the appealing slogan "Your direct route to English success" (emphasis added). The product claims it is a course "tailored exclusively to adults" taking into account academic research. It covers a variety of topics derived from themes in most cases also interesting to younger learners; the presentation of many, however, presents a vision clearly carrying a cultural message.

From a multimodal perspective [Kress 1993; Kress & van Leeuwen 2006], the method used for the analysis was the search of ideologically loaded content in non-language material. The criterion used for their identification was the ideological conceptual square [Van Dijk ibid: 44]. Only a few out of the twelve units in the textbook are reported. Each case is presented with a summary of the text followed by quotes

entextualizing ideological constructions, a commentary with critiques that are not definite but can help in resistance-focused activities.

The first unit with the theme “Communication” covers several topics: the rules of conversation, digital vs handwritten communications, communication problems, and language death and revival, a topic re-taken again in the video accompanying the unit. In section 1.3, the vocabulary and skills lesson [p. 10-11] is contextualized through a text about the decline in use of the Silbo Gomero, an ancient whistling language indigenous to La Gomera, an island in the Canary Archipelago, an overseas Spanish possession in the Atlantic, just 100 km from the African coast. The text, an adaptation of a piece of BBC news [Pitt 2013] describes the origins of this language as a result of the island’s inhospitable volcanic geography: difficult to cross steep hills and deep ravines that make communication in whistles easier than in words.

In the third paragraph, the text reads, “When the first European settlers arrived at La Gomera in the 15th century, the islanders – of North African origin – were communicating with whistles. When the Spanish arrived, the locals adapted the whistling language to Spanish” [p. 10].

This part of the text is deceiving in two ways. First, the Spanish did not come as settlers and just arrived. This is a euphemistic way to conceal they came as conquerors with all the violence the term implies. The islanders were able to repel all acts of conquest first from European feudal lords but were later overwhelmed by the Spanish arms superiority against which the islanders only had stones, knowledge of the terrain, and strong fighting spirit [Varela, Borrego & Pirala 1889]. Second, it is, therefore, quite unlikely that they happily adapted the Silbo to Spanish. Most probably, as a matter of survival and mixture, the indigenous population, especially the Guanches that survived the conquest and took refuge in the mountains had to learn the language of the colonizers brought by the thousands after 1446. That is, the whistling language adapted to the new conditions and passed from generation to generation, as local tourism promoters claim.

The reasons for the decline in the use of this ancient language in paragraph five read: “In the 1950s, economic difficulties forced many whistlers to emigrate from La Gomera. This, the growing road network and, later, the development of mobile phones all contributed to the decline of Silbo” [p. 11].

According to locals, the original piece of news clearly reports of the widespread use of the language during the 1940s and 50s, while the textbook writers relate its decline to an economic crisis during the 1950s. This is an obvious contradiction. That the textbook writers might not have realized they were contradicting the original is very unlikely

since it is supposed they must have been very careful when preparing the text. Therefore, they are manipulating the original to conceal the widespread use of the silbo to communicate and hide from the Guardia Civil (Franco's police) who did not whistle and were there to control the islanders during Franco's dictatorship (1939–1975).

From a position of neutrality, the Spanish economy had benefitted from World War I with increases in agriculture, coal production, and textiles but had to face, after 1917, international competition in disadvantageous industrial conditions, a strong but divided working-class movement, decreased birth rates, and emigration to former colonies [Martorell and Juliá 2012]. All together contributed to the precarious economic situation in the 1920s, later metastasizing, during the Great Depression, into more crisis, division, and social unrest leading to the 1936–1939 Civil War and Franco's fascist dictatorship (1939–1975). Therefore, the 1950s crisis does not seem to be an isolated episode in Spanish history forcing emigration but the continuation of the wheel of history.

In their semiotic relationship, the text anchors a photoshopped image (compare with the original on the right at https://www.dailymail.co.uk/travel/travel_news/article-2883973).

The vector portrays a man whistling in the direction of the camera. The very discernible foreground allows to see the detailed hand positions to produce the language. In the background, a village with well-built houses in a deep ravine with differently saturated shades of green reinforces the idea of remoteness. The textbook image ideational metafunction seems to convey the idea of a dying intangible world heritage in a beautiful countryside where progress and well-being have already arrived. The whistling man, the only participant in the photograph, because of his age, may well be the son of one of those who had to hide from Franco's police, which explains why he learnt the whistling language. His sunburnt skin and especially his hands show he probably is an illiterate farmer used to working hard for long hours in a tropical and desert climate; he is just one of the thousands who strives to make living in a place where tourism is the source of income. At the textual level, the photoshopped image visualizes the idea of advancement for all, even in a remote countryside. In other words, it just edulcorates the real situation of the farmers who face lack of utilizable lands and water as well as salinization in an archipelago who depends mostly on tourism.

Unit eight, "Old and New", covers several topics such as the internet of things to introduce relative clauses, and generations to introduce participles clauses. Section 8.3 [p. 80-81] focuses on vocabulary related to food, recognition of stressed words, and adjectives plus dependent prepositions. From a didactic point of view, oral skills and vo-

cabulary development are well combined. However, in a cheerful sweet voice, a supposed food historian talks about the origins of New and Old-World Food. The topic is introduced by means of colorful pictures of agricultural products such as corn, avocados, and papaya. The seemingly disconnected images but inextricably related to food brought to Europe and the rest of the world after the colonization of the Americas; their textual metafunction is to anchor the idea that the Colombian exchange was only about food.

This final assertion is confirmed by the following proposition: "The Columbian Exchange, named after Christopher Columbus, was the exchange of food and other things between the New and Old Worlds" [audio script p. 167, emphasis added].

The phrase other things, as content sanitation in the quote, conceals the Spanish and other European former empires' colonial past. While it is true that there was a huge exchange of plants and animals, "other things" is a camouflage for other cruel realities brought by colonization: cultural genocide [Coates 2004] and diseases previously unknown to the Americas such as smallpox, influenza, and measles causing devastation far exceeding that of even the Black Death in fourteenth-century Europe [Nun and Qian 2010: 164] and the resulting enslavement and ensuing wars of resistance to colonization resulted in "the death of perhaps 80 million people – close to one-fifth of humankind – in the first century and a half after contact with Europeans represents the greatest loss of life in human history" [Foner 2011: 27]. Furthermore, the substitute for the decimated population was found in the inhumane movement of over twelve million slaves and devastating cultural, socio-economic, and political consequences for the Black continent [Williams 2014]. Therefore, quite the contrary to what the colorful high-resolution photos and the cheerful voice of the script-reader and impersonating food expert suggest, there is nothing celebratory about the Columbian Exchange. In addition, Latin-Americans consider the phrase "New and Old Worlds" a European colonially coined phrase and a repetition of colonial discourse; instead, they argued that what happened in 1492 was the meeting of two civilizations or cultures.

Once again, the course writers turned again to content sanitation through omission of important historical facts that go hand in hand with the topic presented to the student. Seen from a multimodal perspective, content edulcoration is present in the light-hearted celebratory voice of the 'food-expert,' the evocation of images such as "it's hard to imagine Italian food without tomatoes, Greek food without aubergines, or Thai or Indonesian food without peanut sauce" as well as the lack of European enthusiasm for tomatoes and potatoes, or that the introduction of cows

led to the enjoyment of steaks and dairy products by the Americans. These statements just add length without substance to the text; they just edulcorate it.

The reason behind the concealment of the European colonial past in this textbook confirms Van Dijk [ibid: 44] assertion that the Self never says negative things about the Self. The above and several other passages in the text support this statement. For instance, in unit 2, "Escape", the text helping to generalize the use of past events praises Mary Kingsley as a fearless explorer who seemingly alone without any other support – the passage allows for this inference – "decided to travel to West Africa" [Kingsley 2002: 16] explored and wrote about it during Victorian times. Her tour comprised two missions: first, "to meet the natives … learn about their customs and religions and write a book about the subject"; the second, "to collect tropical fish and reptiles for the British Museum."

However, her book Travels in West Africa exposes that Ms. Kingsley was just another British helping build the empire for which she needed the appropriate mindset, that of the Self, as the very preface to the 1897 edition reveals:

In reading this section you must make allowances for my love of this sort of country, with its great forests and rivers and its animistic-minded inhabitants, and for my ability to be more comfortable there than in England. Your superior culture – instincts may militate against your enjoying West Africa, but if you go there you will find things as I have said.

This book betrays the explorer image as a result of her comparisons of British colonies but also between British and other European possessions: "The regions of richest soil are not in our possessions, but in those of Germany, France, Spain, and Portugal, namely, the Cameroons and its volcanic island series, Fernando Po, Principe, and San Thomé" [p. 186]. Her writing reflects the civilizing mission of colonial powers: "Sierra Leone … has had unequaled opportunities of becoming Christianised [sic] for more than one hundred years, and now has more than one hundred and thirty places of Christian worship in it" [p. 154]. In other words, Ms. Kingsley's book reveals the colonial complicity of the church by encouraging submission to a non-African God. It also highlights British colonial superiority over other European colonial powers and subjects: "I may say all of them in the whole of the British possessions on the West Coast – are educated Negroes" [p. 200].

The text about Mary Kingsley is cleansed of its historical context and edulcorated with a short description of her adventures described as "touring the country …the first white person to paddle up the Ogowe

River and cross the jungle to the Remboue [p. 16-17, our emphases]. This and a follow-up grammar exercise obscures Kingsley's true mission: exploring as a London representative during the scramble of Africa in the XIX century. From an ideological perspective, this short passage also highlights and promotes the culture of individualism so essential in liberal ideologies.

The above photograph accompanying the written text and placed in the middle of its second part, anchors her personality. The photo meets all the criteria that reinforce her identity as a daring, tough, and adventurous woman. The image, an enhancement of one of the many found in google images, depicts a close-up of Ms. Kinsley's face, where only seeing her neck allows to guess she is dressed in full Victorian England attire.

The image is symbolic of her attributes and meaning as a human being. For instance, the relationship between dress codes and exploration in Africa portrays a woman who preserved her Englishness even in the inhospitable African environment, while the flowers on her hat represent that despite her adventurous character, she is still a lady in the full sense of the word. In addition, though difficult to read, the expression of her eyes, her thin smile, and forwarded chin may be understood as high self-esteem shown in confidence in her own individual abilities to travel alone, an idea stated in the text, as well as sense of superiority. In other words, the image visualizes the ideas in the text and book. From an interactive perspective with the viewer, the image without a background bolsters the ideology of individuality, the superiority of the Self who alone without any support, and regardless of gender, can perform extraordinary feats. Individualism, as stated above, is a characteristic value of Western cultures that has profound moral, political, philosophical, and ideological roots.

A fourth theme closely connected to the negation of the Self's historical past is slavery in the US as presented in section 2.2 in unit two, just after the Mary Kingsley text. This passage combines audio and two sketches. Content sanitation is achieved by not providing a time framework which allows portraying slavery not as a legacy of British colonialism [Morgan 2007], and thus favoring the belief of a capitalist-based economy in the North and a slave-based one in the South.

However, all the thirteen colonies in British America, since 1620, depended in one way or another on slaves or indentured servants, a form of slavery with a different name. According to the Smithsonian National Museum of African American History and Culture, "With plentiful land and slave labor available to grow a lucrative crop, southern planters

prospered, and family-based tobacco plantations became the economic and social norm" barely a few years after the first settlements."

Content edulcoration is also achieved through the choice of the topic: the right to self-determination, a Western discourse trope to impose first imperial and today's global objectives. In the text, the right to self-determination is epitomized by Henry 'Box' Brown's successful escape from slavery in Virginia to Philadelphia. His escape is linked with Henry's former owner, depicted as a kind man who paid and allowed Brown to have a family, raise his children – that is, slavery with a human face, the praise for Henry's extraordinary courage and determination – again the role of the individual in history – and the box in which he had escaped as a symbol of the injustice of slavery. In fact, Brown's decision to escape was prompted by the sale of his family to another slave owner in North Carolina. Henry's case, however, is just one instance out of the "Nearly 4 million slaves with a market value estimated to be between $3,1 and $3,6 billion – in that time money value – and who lived in the U.S. just before the Civil War," [Bourne 2008], in fact, more than 60 percent of the western hemisphere slave population.

Furthermore, it is a blatant lie that Fox got married to his wife, as the listening script asserts [p. 161]. Though Henry and his wife could have lived together and have children, marriage as a social institution can't have been possible because they were property, and as such, could not enter into legal contracts that explains why the owner of Henry's wife was able to sell her and his children. It was convenient for slaves to form a family, slave owners had reasoned, for they were less likely to entertain ideas of escape or rebellion; in addition, their children who would in all cases belonged to the mother's owner were also a form to increase their property [Williams 2014].

The non-language material in the textbook section is accompanied by the two images above. The sketch on the left anchors the passage, and the one on the right the dialog following the set of questions after the passage.

Though it is just one of the many versions of the event, the image on the left depicts Henry Brown going out of the box in which he mailed himself from Virginia to Philadelphia. It can be interpreted in the form of an event in the passive voice where the box is seen as Goal in SFG terms: The box in which Brown was coming was anxiously awaited by the abolitionists; or as active: The box with Brown inside finally arrived. In any of the cases, the box plays an extraordinary role for it – that of Carrier – and cannot be seen out of the context because it is the means which allowed him to escape.

In other words, the box, though inanimate and sketched in much more detail than its content, acquires animate properties in the picture, becomes a participant in the picture and a symbol of the difficult conditions of the journey. The other participants, the abolitionists, are engaged in a conversation because all the vectors coincide on the man on the right as if they are listening to his instructions, not on Brown who is supposedly the reason of their presence in the place. One of these men is also a black, a fact that reflects the consensus among Pennsylvanians on the slavery issue. As a semiotic resource, the use of color in an originally black and white image, imprints life and unity for the cause through use of black and different shades of gray and blue against an opaque background. This color combination realizes the powerful textual metafunction of the image which comes to reinforce the idea expressed in the dialog script: "…the box became a symbol of the injustice of slavery."

Interestingly, the second sketch illustrates the injustice of slavery by depicting slaves picking cotton is in black and white. This as well as the difference in details when compared with the first seem to convey the message that Brown lived a great life and that racism and slavery are things of the past.

The case study has conclusively demonstrated that ELT practitioners are entitled to know more than the English language and teaching methodology as prescribed by TLA. This conclusion envisions an approach to teacher formation transcending language as a structure for communication. It envisions an ELT classroom centered around multimodality, seen as a means to build an informed identity in the age of globalization and post-truth.

Case Study Two.

A necessary introduction to the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL). Regardless of the ubiquitous expansion of English as the language of politics, commerce, and the internet among many others many other linguistic manifestations, other languages seem to have started to confirm Graddol's forecast for 2050 [Graddol 2000] on the relative decline of English and the rise of Chinese, Hindi/Urdu, Spanish and Arabic. This 1997 observation that the global popularity of English was in no immediate danger, not it is today, but that its pre-eminent position would be challenged in some world regions and domains of use is already taking shape at least for Spanish in relation to the attractiveness of tourism and the potential of economic growth through investment and political partnership, especially from Russia and China as well as the EU in Spanish-speaking Latin America as well their increasing contesting position to US hegemony.

In Russia, this interest in the Spanish language, however, is affected by the practice of teaching SFL sole focus on the supposedly uncontaminated, refined Spanish spoken in the Iberian Peninsula as its "prestige" variant, neglecting the language as spoken in nineteen Latin American countries, despite the unity, fixedness, and cleanliness claims advanced by the Royal Spanish Academia [Real Academia de la Lengua Española, heretofore RAE – acronym in Spanish] in the Pan-Hispanism policy. This ideologically biased stance of SFL reflects that for the Spanish Self, Latin America is still the subaltern Other. However, what is more worrisome is that SFL textbooks cannot be trusted in their representation of the Latin American cultural history, which is always portrayed through the Self's perspective. As a result, and from the Other's perspective, this case study problematizes the otherization processes of SFL discourse about the Latin American colonial period, aspects to which the teachers of this European language must take into consideration.

From a cultural and linguistic viewpoints, the presence of the Spanish language in Latin America is the result of colonization, a cultural-linguistic process with deep political, economic, and social roots that though having happened more than 500 years ago still influences the present of, first, the indigenous inhabitants and second, the rest of the population. More than nine indigenous Latin American languages are spoken today, two of which Quechua and Guarani enjoy official status. This fact explains, first, that in Brazil, a former Portuguese colony as well as in the rest of Spanish-speaking Latin America, the indigenous population was not exterminated, nor was their culture during the Conquista [conquest] contrary to what happened in the Caribbean colonies (Cuba, Porto Rico, La Española [the Hispaniola, today's Haiti and the Dominican Republic), and Jamaica to mention only four. Monolingualism in these islands attests for the extermination of both the aboriginal population and their culture by the Spanish Conquistadores [conquerors] before they were lost to other European colonial powers. Finally, today's racial distribution in this part of the world attests for slavery, the infamous Spanish-Portuguese institution that modeled not only the economic but also the social and political relationships between colonizers and their slave population in Latin America to this day.

Like ELT, SFL obscures the colonial and neocolonial past to advance neoliberal globalization where the former Western colonial power envisions the colonized as the ground where to obtain a renewed imperialist economic revitalization, and Spain is no alien to this socioeconomic and political process. Spain ranks second in terms of choices where to buy property for Russian and CIS rich citizens, the fifth for Americans, and fourth in the world after the US, the UK, and Australia

as well as the fourth likeliest receptor of investment in Europe and the world, according to the real state consultancy Frank Knight estimates in 2019. The stuck of foreign direct investment in Latin America in 2018 was, according to CEPAL, US$ 2,3 trillion. Zanon [Zanon 2017] reports that Spain is the leading European investor in Latin America, 25% more than the rest of the EU countries combined and second only to the US in banking and insurance, pension fund management, construction, electricity, water and gas, media and publishing, oil, telecommunications, and tourism [Chislett 2003]. For instance, transnationals such as the communications conglomerate Telefonica and the Santander bank, which together with other "76 companies representing €300b … listed in the in the Madrid stock exchange … generate almost half of their sales from Latin American investment." At the same time, investments in Startup Spanish businesses with interests in Africa, Latin America and Europe were above €1,2b in 2018 [Torrego 2018].

In other words, the opening of Latin American finances to world institutions such as the World Bank and the FMI and business integration with the rest of the world is paving the way for a second wave of exploitation. Neoliberal policies (first put into practice in Chile during Pinochet's times) are expressions of the deepened the socio-economic and political crisis in the subcontinent as well as the increasing pressure on those who resist such as Venezuela [IMF Staff Report 2016]. The connection between these economic realities and otherization processes is difficult to prove; however, it seems that the expansion of SFL, like the expansion of English through ELT, though complex but clear is linked to the process of globalization and the neoliberal empire [Kumaravadivelu 2006] and Spanish is also acting as one of the "beachhead[s] of globalization" [Block 2014: 115] which is main reason behind multilingualism, multiculturalism and the like notions..

When connected with multilingualism, multilingual intercultural competence results in "monolingual thinking" in several languages, the French American scholar Claire Kramsch [Kramsch 2017] vehemently argues. The above assertion is grounded in foreign language teaching studies [Block 2018; Block & Gray 201] that demonstrate textbook content alignment with neoliberal ideology, where textbooks portrait and pack culture in inclusive and exclusive ways; for instance, the symbolism represented by French culture and language is preferable to that of other French-speaking countries [Coffey 2013]. Bori [Bori 2018] shows that the teaching of European languages is "tailored according to the same principles promoted by the Council of Europe" in the promotion of an ideology in the form of consumerism which "reinforces the neoliberal discourse of globalization in persistent and subtle ways" [Kramsch & Vinall 2015:

25, cited by Bori 2018: 60] and otherize the language and culture resulting from colonial times. The bias towards a Spanish peninsular voice is patent in the way Latin American cultures are not integrated fully in the [SFL] coursebook[s] and in the choice of topics, which present certain values about the culture[s]. Whereas peninsular Spanish stands for modernity, rationality and the world of work, Latin America is associated with more exotic and backward practices [Ros i Solé ibid 175]. In other words, the present and future monopolization of Spanish by Spain in ELE obeys the rules of neoliberal globalization. To achieve that it must hide the colonial past [Rigaser 2018] and constrain the geographical horizon in its language materials. In doing so, SFL otherizes purposefully.

Otherization Processes and Culture in SFL. SFL textbooks sometimes feature speakers of other languages and variants of Spanish in the dialogs and monologs serving as language models. However, when Latin Americans are used the choice is extremely biased. First, the turn-taking given to the speaker is very short and limited to basic language functions such as greetings, introductions, or asking for information in ways that indexes them as outsiders to the Spanish peninsular context; second, the Latin Americans chosen are far from genuine representatives of the spoken language in their nations across the Atlantic. For instance, the highly successful series Ven [Come] includes in Ven 1 an additional CDR with thirty tracks under the title Voces de Latinoamérica [Latin American Voices]. The tracks clearly illustrate a biased choice of speakers. The very inclusion of the CDR outside the language models in the textbook must be understood as otherization by indexicality; that is, the speakers are indexed as the Other(s) who speak the language differently from the Self in the coursebook. After listening to these tracks and confirming that in in this coursebook some Latin American countries are overrepresented while others are not even mentioned [Corti 2019], Prof. Maria Aguilera Guisado asserted:

All of them evidence how the accent is marked to show how the Spanish spoken in this part of the world is inferior to that spoken in Spain. The language as spoken in Argentina is highlighted as a good model, whereas that spoken by Colombians, Venezuelans, and Chileans is portrayed as less elegant or more popular and less educated. There is no example of Mexican or Central American Spanish. The Cuban speaker is in no way a typical example. He seems to be a young man whose sociolect recognized by the aspiration of sounds, mispronunciations, and accent places him well outside the mainstream educated young Cuban and the population in general (personal information).

In the same way, the representation of the Spanish colonial past in ELE is either silenced or mentioned in ways that do not fully comply

with the historical truth seen from a Latin American perspective. In Ven 1 [Come 1], ¡A Bordo! 1 [On Board 1], Gente 1 [People 1], Mañana 1 [Tomorrow 1], and Sueña 1 [Dream 1], the language seems to have flown from the peninsula and landed in Latin America, and not the result of colonization. From a multimodal perspective, the maps of Latin America and Spain depicted in Ven 1 – units 1 and 2 – show how the geographical space in understood and communicated by the writers.

Observe and compare that the map of Latin America above is placed lower to the left and is surrounded by pre-Columbian objects of art with no captions, whereas the Spanish map below is higher and more to the center of the page and surrounded by famous captioned Spanish landmarks. Though both maps capitalize the name of the countries in the first and of the regions in the second, the font size is slightly bigger and in the same color and shade for the Spanish. In the Latin American one, the name of the capitals is given in a much smaller font and a pale red. From a multimodal perspective, these visual and textual semiotic means of representing Spain and Latin America speak about the cultural superiority of the former colonial power, whereas its greatness is represented by the size and layout of the map on the page, the shade of colors used, different font sizes, and lack of symmetry in the colors. In other words, when put together and in sequence, the textbook seems to convey the message: Spanish resides in Spain not anywhere else.

This idea is not only put forward by Ven 1 [Come 1], Sueña 1 [Dream 1], for instance, also features the maps of Spain and Latin America (p. 21) to teach the name of places utilizing their geographical location. Due to their differences in size, a much larger perspective is drawn from the original map of Spain, but not of those Latin American or Caribbean countries that are small. This perspective – the size of Spain is 504,782 km^2 – is significantly larger than any of the really large Latin American countries such as Mexico (1,972,550 km^2) and Argentina (2,780,400 km^2). This larger perspective, which is on what the students will focus, is almost the size of Brazil, one of the biggest countries in the world (8,5 km^2). In other words, the way ELE indexes Latin America as the insignificant Other.

When the textbook writers mention the colonial past, this is done in a way that always minimizes the bitterness it brought to Latin America. The resources used in this process are various. First, the colonization process is generalized to such an extent that Spain is freed from the barbarities it committed in America. For instance, Nuevo ELE Inicial 1 [New Elementary ELE] states, “América Latina está formada por diversos países que fueron colonizados por varias naciones europeas” (p. 66)

[Latin America is made up of several countries that were colonized by several European nations]. This statement is a lie. The English and the French were limited to explorations and the establishment of trade posts in the continent until the defeat of the Spanish Armada in 1588. By that time, Spain has already conquered all Latin America except Brazil which went to Portugal thanks to the Treaty of Tordesillas in June 1994. By the time the English, the French and the Dutch came to America – a fact that in no way excludes them from the barbarity and savagery of colonialism, the Spanish colonizers had explored Florida in 1513, tried to settle in North Carolina in 1526, reached Kansas in 1539 and California in 1542. In other words, Spain was the pioneer of the colonization process and only gave way to other European powers, almost a century later, because it had tried to bite more than it could chew.

Similarly, Descubrir España y Latinoamérica [Discovering Spain and Latin America] reads, "En un pasado lejano este inmenso territorio se llamaba América española" (p. 7) [In the distant past, this immense territory was called Spanish America]. The indefinite time scale phrase "distant past" implies that what happened long ago from 1492 to the end of the XIX century is so obscure that it is difficult to remember… and worth mentioning. However, the memory of colonization is still alive in Latin America and the consequences still felt in the architecture of its cities, the names of places, and artificial contemporary national borders, but most of all in the lives of the displaced aboriginal populations that have been suffering from the natural disruption of their habitus ever since.

Another resource used is to hide the horrors of the conquest is to distort the reality in such a way that it seems truthful. For instance, for Aula Internacional 1 and 2 [International Classroom], the Spanish arrived in America, as if they had known it existed. On the other hand, Rumbos [Paths] falsifies all the historical event. This intermediate course asserts, "Los primeros inmigrantes llegan de España en 1492 y rápidamente dominan la población nativa de cada área… a Latinoamérica llegan soldados (soldiers) que se mezclan con la población nativa, formando una nueva 'raza'" (p. 11) [The first immigrants arrived from Spain in 1492 and quickly dominated the native population of each area... soldiers arrived in Latin America and mixed with the native population, forming a new 'race'].

The use of immigrants arrived is a euphemism to conceal what happened; quickly dominated is a blatant lie, and mixed is another. On their way to the Indies, the Spanish landed in the western hemisphere by accident and took possession of a previously unknown part of the world for the Europeans; they had to fight the native population that

weakened by European diseases such as measles, typhus, cholera, and smallpox which brought the death to millions, the differences in weapons – iron against wood – as well as the divide and conquer policy, opened the continent for Spain after the destruction of the Inca, Maya, and Aztec civilizations [Restall 2003; Crosby 2015]. The conquerors did not mix with the native populations but raped its women, pillaged, dispossessed, and destroyed [Wright 2015; Anderson-Cordova 2017] ancient civilizations.

Following this same line, the use of "Descubrimiento de América [the discovery of America] by Mañana 1 [Tomorrow 1] in "El día 12 de octubre es el Día de la Hispanidad; con ella se celebra en toda España el Descubrimiento de America" (p. 31) [The 12th of October is the Hispanic Day; with it the Discovery of America is celebrated all over Spain] may be all right for the Spanish but utterly wrong for Latin Americans. Sueña 4 [Dream 4] also mentions that many Latin American countries celebrate October 12 under many different names; it silences, however, that the date is mostly devoted to strengthening identity, cultural diversity, hybridity, and the meeting of two cultures rather than the so-called "discovery" [Todorov, 1982] for nobody can discover an inhabited geographical space. The term discovery – a European epistemic construction – also signals self-aggrandizement for it ignores the likelihood of pre-Columbian contact with other civilizations [Wiener 1920; Von Wuthenau 1975; Van Sertima 1976].

In most SFL cultural representations, the history of the subcontinent seems to finish in the early 1500s and jumps to the late 1800s when Spain lost its last American colony, Cuba. This event is also manipulated as "Cuba consiguió la independencia de España" [Cuba achieved independence from Spain] in En Marcha 2 [On the Go 2] (p.2); or "1898 fue un año importante para España porque significó el fin de una época: fue el año en que perdió la isla de Cuba frente a EE UU" [1898 was an important year for Spain because it meant the end of an era: it was the year in which the island of Cuba was lost to the United States] in En Marcha 4 [On the Go 4] (p.10). Both propositions conceal that Spain was militarily defeated by the independentist forces when under a pretext the US intervened in the war, destroyed the Spanish war fleet in Santiago de Cuba and frustrated the Cuban hopes and became an American neo-colony.

This intervention was one of the first manifestations of US imperialism that inaugurated an era in the use of false flags in foreign policy and the Monroe Doctrine that declared Latin America as its backyard, and its right to intervene politically, economically, and militarily in this part of the world. From then on until 1994, the US government has "in-

tervened successfully to change governments in Latin America a total of at least 41 times. That amounts to once every 28 months for an entire century" [Coatsworth 2005: 6] and continues trying to do now more in Venezuela, Cuba, and Nicaragua after its success in Bolivia 2019.

The second historical 'jump' covers more than seven decades. The cultural representations of Spain in SFL tend to conceal the horrors of Francoist Spain after the civil war as a result of which Spanish history and culture are free from more recent dark periods. These cultural history representations are shown as the transition and transformation from a dictatorial regime to a democracy with a constitutional monarchy, and elections. This cannot be a coincidence with ELE. These representations help the West to project, through SFL and ELT, and image of modernity and future. The image of a modern European state, a member of the European community in 1986, and later the EU in the case of Spain, and exceptionality in the case of the US and their little son, the UK. Only Español en Vivo [Live Spanish], probably because it was a Russian made product, makes partial justice to the tumultuous years of the Spanish XX century, though it still clings to 'the discovery of America' myth.

In SFL's neo-colonial neoliberal view, Latin America is ready for the second wave of exploitation. Basic Spanish for Business and Finance, for instance, situates learners in Mexico as a place of business trips, hotels, and handcraft import; Guatemala, as a good one for market penetration; Colombia, as a coffee producer; and Porto Rico, as a source of labor. Latin America is also portrayed as a place not only for tourism in Colloquial Spanish of Latin America 2 but also for investment. The view of Latin America as a profitable business area is also present in general purpose coursebooks such as Meta ELE Final 2 [Final Goal 2] in its approach to low cost future businesses as well as branding. In other words, Latin America is ready for neoliberal globalization.

Otherization processes in the discourse of SFL are incontrovertible facts. This discourse either silences differences in the developments of the language on both sides of the Atlantic, but more significantly neglects, conceals, and distorts Latin American cultural history by repeating ad nauseam myths and lies. Approaching these culture issues from a critical perspective is a matter of ethics that entails significant effort in preparation and ways to deliver content by focusing more on discourse rather than only in the mere structures of the language, which are important but limit agency and affordances in language use. This move is, however, still difficult to understand and interiorize in professional contexts.

Despite its limitations in scope and unavoidable adoption of an ideological position, this general survey of otherization processes in SFL

is likely to contribute to the development of an interest in areas of research such as decolonization in language teaching, a step forward in contesting neoliberalism in education. Education in SFL looks like its counterpart in English and as such worth studying not only from a discourse perspective, but together with other multimodal semiotic means since the results suggest that the expansion of former European colonial languages need to conceal the past to control the present where L2 is part and parcel of the imposition of neoliberal policies accompanying globalization. This implies that research of cultural representations in the discourse of coursebook series in one language and those of other languages is likely to reveal incredible coincidences for the neoliberal project is only one despite its different lights, shades, and manifestations.

Conclusions. In sum, only by silencing the colonial past, can Europe and the US boast of human dignity and human rights, the value of cultural diversity, democracy, justice, fairness, equality, and the rule of law. These conceptions form the basis of edu-businesses and global cultural products such as Navigate Upper-Intermediate, advertised as the solution to the periphery's problems as if competence in this language were the way out of socio-economic underdevelopment.

The study identified a clearly defined strategy to introduce ideological messages: De-emphasizing the negative image of the Self by negating the European colonial and post-colonial past either done through overt omission or the manipulation of language and images as content edulcoration. In other words, the ELT textbook studied makes use of multimodal methods to convey ideological messages. At the same time, it suggests a new conception in language teacher formation going beyond and above TLA.

The results obtained in the study, hopefully, provide a background and framework for research of not only other coursebooks and even whole series for the teaching of European languages in the market today. It is highly likely that the equivalents in other major European imperial languages such as French, German, Portuguese, Italian, and Dutch follow the same lines as their counterparts in English and Spanish.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем труде мы предложили свое видение концептуальной модели современного полилингвального образования в условиях онлайн-модернизации и культурно-цивилизационной цифровой революции XXI века. Наш труд нацелен на описание такой модели полилингвального образования, которая обеспечивает интегрированное взаимодействие обучающегося – педагога – общества, устойчивое психологическое благополучие участников педагогического взаимодействия и реализацию языковой и культурной адаптации к полиязычной среде университета как места жизни, учебы и работы и к поликультурному университетскому образовательному сообществу, в жизнь которого вовлечены участники педагогического процесса.

Мы считаем, что наша цель – создание и описание дружественной, открытой и функциональной модели полилингвального образования – была нами достигнута.

Ее достижение было осуществлено благодаря обращению к междисциплинарной методологии, сочетающей подходы, методы и инструменты философских, социологических, лингвистических, исторических и педагогических наук на основе концепции постграмотности.

Междисциплинарная методология позволила описать концептуальную модель постграмотности, полилингвизма и полилингвального образования в условиях постграмотности; выявить модели языковых сообществ мировых университетов, модели лингвокультурной адаптации образовательных мигрантов в странах ЕС и в российских университетах, участниках Программы 5-100, а также проанализировать реальные адаптивно-адаптационные практики в вузах города Екатеринбурга (УрФУ и УрГПУ) на примере практик адаптации студентов и сотрудников из Китая; были проанализированы практики формирования полилингвальных сообществ университетов при очном и удаленном обучении, инструменты преподавания языков и формирования приверженности вузу в процессе удаленного взаимодействия в социальных сетях в Интернете, а также практики, развивающие педагогическую толерантность в условиях полилингвального образовательного сообщества; были выявлены сложности научно-образовательных коммуникаций в полилингвальном пространстве / сообществе университета в условиях цифрового поворота в образовании, расширения полилингвального сообщества за счет включения носителей языков, не относящихся к «мировым», в частности японского, и сложности обеспечения лингвисти-

ческого образования в полилингвальной среде, необходимой для чтения литературы, соответствующей уровню сложных текстов новой природы, возникших в эпоху постграмотности.

В процессе глобализации наука и образование приобрели международное измерение. Наиболее авторитетные университеты во всем мире вошли в международное научно-образовательное пространство. Это пространство объединяет сегодня представителей различных культур, образующих полилингвальное научно-образовательное сообщество. Владение современными гаджетами и их программным обеспечением с электронным автоматизированным переводом устной речи, письменных текстов и текстов алфавитных и иероглифических с фотографических изображений приводят к тому, что проблематика полилингвального образования переносится на обсуждение трех уровней организации такой системы, как пространство или поликультурная среда университета, полилигвальное языковое сообщество университета, цели и ценности, смыслы, зарождающиеся и определяющие жизнь университета как научно-образовательного коммуникативного сообщества. В конечном счете, полилингвальное образование сегодня – это овладение широким языковым репертуаром, который позволяет преодолеть языковые барьеры и приобретает особое значение как основной инструмент межкультурной коммуникации.

В то же время мы понимаем, что научное сообщество до сих пор размышляет над различными проблемами полилингвального образования, потому что это разговор не только про научные и образовательные коммуникации, но еще и про бизнес. Решениями и моделями создания комфортной университетской поликультурной образовательной среды решаются вопросы, в конечном итоге, более конкурентоспособной и привлекательной для потребителей на мировом рынке образовательных услуг языковой и культурной среды университетов.

В целом для успешной реализации предлагаемой нами модели полилингвального образования необходим прогрессивный подход к изучению языков. Сейчас чаще всего процесс обучения происходит в искусственной языковой среде; иностранный язык рассматривается как второстепенная дисциплина; в вузах недостает качественных, современных и мультимодальных учебников и учебных пособий, имеющих профессиональную направленность, педагоги недостаточно толерантны к зарубежным учащимся и коллегам, а также недостаточно владеют разнообразными инструментами цифровой дидактики. Очень часто интерес к предмету у студентов падает, появляются апатия, безразличие, тревожность, вы-

зываемые трудностями, с которыми студент встречается при изучении предмета. Поэтому одна из главных задач преподавателя второго и/или третьего языка – поддерживать интерес к предмету, желание работать изо дня в день. Чтобы этот интерес не пропал у студентов, преподаватель не только должен знать свой предмет, но и искать новые ресурсы, приемы и цифровые инструменты, которые развивают познавательный интерес к учению.

Таким образом, предлагаемая модель вызывает потребность в большом количестве ученых и педагогов, практически и профессионально владеющих несколькими языками и получающими в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в профессиональном отношении положение. Для того чтобы подготовить профессиональные кадры, отвечающие этим требованиям, большое внимание необходимо уделять полиязычному образованию, которое рассматривается как действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизни в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира. В мире суперразнообразия полиязычное образование является только первой ступенью на пути к социальному благополучию и сохранению мира.

Подводя итоги нашего исследования, мы должны еще раз отметить плодотворность идей диалога культур и полифонии языков, разработанных школой М. М. Бахтина и школой Ю. М. Лотмана, для выработки нашей концепции полиязычного и поликультурного образования в современном университете. Нам хотелось бы продолжить работу по разработке сочетания идей диалога культур и полифонии языков культуры для серьезного переосмысления роли университетов и университетского образования в современной культуре в духе критической философии образования. Также эти идеи могут быть использованы в качестве основополагающих для разработки цифровых методик полилингвального образования, формирования устойчивого мотива изучения языков и культур, создания контента для интерактивных методик изучения языков и культур, оформления дружелюбной и комфортной коммуникационно-образовательной среды и электронных интерфейсов для студентов и преподавателей, представляющих разные культуры и говорящих на разных языках.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андерсон, Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / Б. Андерсон. – М. : Кучково поле, 2016.

2. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация / Е. Е. Анисимова. – М. : Академия, 2003.

3. Аносова, Т. Ф., Кирилюк С.С. Диаспора – оптимальная форма адаптации мигрантов / Т. Ф. Аносова, С. С. Кирилюк. – 2005. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diaspora-optimalnaya-forma-adaptatsii-migrantov (дата обращения: 08.04.2019). – Текст : электронный.

4. Арефьев, А. Л. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Выпуск 10 / А. Л. Арефьев. – М. : Статистика, 2020.

5. Бауман, З. Текучая современность / З. Бауман. – СПб. : Питер, 2008.

6. Большакова, Л. С. О содержании понятия «поликодовый текст» / Л. С. Большакова // Вестник Самарского государственного университета. – 2008. – № 4 (63). – С. 21.

7. Бузинова, А. А. (2013). Визуальный контент современного PR-текста / А. А. Бузинова. – Текст : электронный // Медиаскоп. – 2013. – № 4. – URL: www.mediascope.ru/node/1412 (дата обращения: 08.04.2019).

8. Бурдье, П. Forms of Capital / П. Бурдье. – Текст : электронный // Journal of Economic Sociology. – 2010. – № 3 (5). – P 60-67. – URL: https://doi.org/10.17323/1726-3247-2002-5-60-74 (дата обращения: 08.04.2019).

9. Бурдье, П. О производстве и воспроизводстве легитимного языка / П. Бурдье. – Текст : электронный // Отечественные записки. – 2005. – № 2. – URL: http://bourdieu.name/content/burde-o-proizvodstve-i-vosproizvodstve-legitimnogo-jazyka (дата обращения: 08.04.2019).

10. Бурдье, П. Практический смысл / П. Бурдье. – СПб. : Алетейя, 2001.

11. Бурдье, П. Структуры, habitus, практики / П. Бурдье. – Текст : электронный // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, вып. 2. – URL: http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html (дата обращения: 27.02.2019).

12. Гавров, С. Н. Культурная дипломатия как инструмент конструирования и трансляции притягательного бренда российского государства / С. Н. Гавров, Л. Е. Востряков // Вестник Московско-

го государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 2 (82). – С. 26-33.

13. Галкин, Д. В. Digital Culture: Методологические вопросы исследований культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей / Д. В. Галкин // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3 (60). – С. 11-16.

14. Гудова, М. Ю. Модель полиязычного образования в университете: критическая теория грамотности и опыт Китая / М. Ю. Гудова, М. О. Гузикова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 2 (64). – Р. 186-199.

15. Гудова, М. Ю. Полилингвальное и поликультурное образование в университете: критический дискурс грамотности / М. Ю. Гудова, М. О. Гузикова, Е. В. Рубцова // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. – 2018. – Т. 13, № 4 (182). – С. 221-228.

16. Гудова, М. Ю. Постграмотность как теоретико-методологический принцип описания проблем полилингвизма и поликультурности / М. Ю. Гудова // Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: полилингвизм и поликультурность / под ред. М. Ю. Гудовой, М. О. Гузиковой. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2017. – С. 4-21.

17. Гудова, М. Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ : дис. … д-ра культурологии / Гудова М. Ю. – Екатеринбург : УрФУ, 2015.

18. Гузикова, М. О. Английский язык как lingua franca китайских университетов / М. О. Гузикова // Китай: история и современность : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 21–23 октября 2015 г. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2016. – С. 52-56.

19. Гузикова, М. О. Модель полиязычной образовательной среды Копенгагенского университета / М. О. Гузикова, Е. С. Ессяк // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22, № 4 (116).

20. Гузикова, М. О. Поликультурная и полиязычная образовательная среда как контекст обучения иностранным языкам / М. О. Гузикова, О. Л. Кочева // Известия Уральского федерального университета. Сер. 3, Общественные науки. – 2018. – Т. 13, № 2 (176). – С. 74-82.

21. Гузикова, М. О. Полиязычие в глобальных университетах: теория и практика / М. О. Гузикова // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития : материалы Международной научно-

практической конференции (Екатеринбург, 15–16 марта 2018 года). – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018. – С. 92-96.

22. Гузикова, М. О. Полиязычная образовательная среда как поле для исследований и управленческих решений / М. О. Гузикова // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды : материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 11 апреля 2016 года. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2016. – С. 167-171.

23. Гузикова, М. О. Университет как полиязычное сообщество практики / М. О. Гузикова // XXI Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования», 22–23 марта 2018 г., Екатеринбург. – Екатеринбург : УрФУ, 2018. – С. 858-865.

24. Гузикова, М. О. Ценность профессионального владения иностранным языком будущими лингвистами: опыт эмпирического анализа / М. О. Гузикова, Т. С. Вершинина // Tempus et Memoria. – 2018. – Т. 13, № 3/179. – С. 134-142.

25. Гузикова, М. О. Языковая среда мировых университетов в условиях интернационализации высшего образования / М. О. Гузикова. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 42 (6). – С. 158-171. – URL: https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.13 (дата обращения: 14.06.2020).

26. Данные опроса населения от 19 июля 2018 г. – URL: https://www.levada.ru/2018/08/27/v-rossii-vyrosli-ksenofobnye-nastroeniya/ (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

27. Декрет от 16 января 1923 года «О предоставлении высшим учебным заведениям и научным учреждениям права обмена научными изданиями с высшими учебными заведениями и научными учреждениями других стран». – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1491.htm (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

28. Декрет от 4 марта 1921 года «Об установлении общего научного минимума, обязательного для преподавания во всех высших школах Р.С.Ф.С.Р.». – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_868.htm (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

29. Декрет Совета народных комиссаров от 21 марта 1921 года «Исторические и филологические отделения факультетов Общественных Наук при Российских университетах с 1-го мая 1921 г. упраздняются». – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_867.htm (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

30. Ейгер, Г. В. К построению типологии текстов / Г. В. Ейгер // Лингвистика текста : материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. Ч. I. – М., 1974. – С. 107.

31. Загидуллина, М. В. Мультимодальность: к вопросу о терминологической определенности / М. В. Загидуллина // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2019. – № 1 (31). – С. 181-188.

32. Закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru›cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

33. Закс, Л. А. Современная эволюция / революция культуры и формирование культуроцентристской парадигмы сознания (на примере философии и социогуманитарных наук) / Л. А. Закс // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. – 2018. – Т. 13, № 4 (182). – С. 40-53.

34. Зенкова, А. Ю. Визуальные исследования как интегральная область социально-гуманитарного знания / А. Ю. Зенкова // Научный ежегодник Ин-та философии и права Уральского отд. Рос. акад. наук. – 2005. – № 5. – С. 184-194.

35. Иноземцева, К. М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей / К. М. Иноземцева // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 6. – С. 71-90.

36. Казакова, Е. И. (2016). Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 4 (21). – С. 102-109.

37. Капорикова, К. О. К вопросу о коммуникативных затруднениях в обучении РКИ китайских студентов / К. О. Капорикова // Современные технологии в преподавании русского языка : материалы международной конференции. – 2020. – С. 515-518.

38. Катасонова, Е. Л. Японцы в реальном и виртуальном мирах: очерки современной японской массовой культуры / Е. Л. Катасонова. – М., 2012.

39. Кибрик, А. А. Мультимодальная лингвистика / А. А. Кибрик // Когнитивные исследования / Институт психологии РАН. – М., 2010. – С. 135-152.

40. Колодий, В. В. Видение и особенности современного визуального опыта / В. В. Колодий // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – № 6. – С. 114-119.

41. Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: полилингвизм и поликультурность : монография / под редакцией М. О. Гузиковой, М. Ю. Гудовой. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2017.

42. Костомаров, В. Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения / В. Г. Костомаров // Русский язык. – 2010. – № 60. – С. 141-147.

43. Крамаренко, Н. С. Интернет как социокультурное пространство жизни и развития человека / Н. С. Крамаренко // Педагогика. – 2016. – № 3. – С. 39-47.

44. Краусс, Р. «Путешествие по Северному морю»: искусство в эпоху постмедиальности / Р. Краусс. – 2017. – URL: https://artguide.com/posts/1195 (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

45. Крутько, А. А. Образовательная интеграция на пространстве СНГ: институты и форматы / А. А. Крутько // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2018. – Т. 18, № 3. – С. 155-158.

46. Кудрявцева, И. А. Образовательный блог в деятельности учителя-предметника / И. А. Кудрявцева. – Текст : электронный // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 408-410. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1646/ (дата обращения: 29.04.2019).

47. Кузнецова, Т. Ф. Цифровизация как культурная ценность и цифровые технологии / Т. Ф. Кузнецова // Горизонты гуманитарного знания. – 2019. – № 5. – С. 1-11.

48. Куланов, А. Е. Культурная дипломатия Японии / А. Е. Куланов // Ежегодник Япония. – 2007. – № 36. – С. 116-130.

49. Ларин, А. Г. Китайские мигранты в России. История и современность / А. Г. Ларин. – М. : Восточная книга, 2009.

50. Ларин, А. Г. Общество и государство в Китае / А. Г. Ларин. – М. : Восточная книга, 2012.

51. Лебедева, М. Ю. «Новая грамотность»: что такое мультимодальные тексты / М. Ю. Лебедева. – URL: http://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=5203 (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

52. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – URL: http://tapemark. narod.ru/les/index.html (дата обращения: 02.03.2020). – Текст : электронный.

53. Ломоносов, М. В. К Ивану Ивановичу Шувалову. Письма / М. В. Ломоносов. – М. : Лань, 2013.

54. Мариносян, Т. Э. Деятельность славянских университетов как фактор укрепления единого гуманитарного и образова-

тельного пространства государств – участников СНГ / Т. Э. Мариносян // Ценности и смыслы. – 2014. – № 3 (31). – С. 29-35.

55. Маркс, К. Немецкая идеология. Избр. произв. : в 3 т. Т. 1 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : ИПЛ, 1980.

56. Международная деятельность УрФУ. – URL: https://urfu.ru/ru/international/mezhdunarodnaja-dejatelnost-universiteta/ (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

57. Миссия ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина». – URL: https://urfu.ru/ru/about/today/mission/ (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

58. Мичурин, Д. Е. Прецедентный поликодовый текст в вербально-изобразительной коммуникации интернет-сообществ (на материале русскоязычных имидж-форумов) : дис. … канд. филол. Наук / Мичурин Д. Е. – Тверь, 2014.

59. Мустафина, Л. Р. Необходимые условия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебному процессу в высшей школе / Л. Р. Мустафина, А. Р. Нурутдинова. – 2012. – URL: http://www.kstu.ru/article.jsp?id_e=23840&id=1910 (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

60. Мухаметов, Р. С. Культура как инструмент внешней политики России / Р. С. Мухаметов // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2011. – Т. 86, № 1. – С. 193-198.

61. Мюнклер, Г. Империи. Логика господства над миром: от Древнего Рима до США / Г. Мюнклер. – М., 2015.

62. Некрасова, Е. Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов / Е. Д. Некрасова // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 378. – С. 45-48.

63. Нестерова, О. А. Современные коммуникативные практики в пространстве российско-китайского межкультурного взаимодействия : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Нестерова О. А. – М., 2010.

64. Онзимба Ленюнго, Ж. Б. Проблема маргинальной личности в американской социологии / Ж. Б. Онзимба Ленюнго // Вестник РУДН. Серия Социология. – 2003. – № 4-5. – С. 178-183.

65. Отчет Ассоциации современных языков «Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World». – URL: https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys–Reports–and–Other–Documents/Teaching–Enrollments–and–Programs/Foreign–Languages–and–Higher–Education–New–Structures–for–a–Changed–World (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

66. Петрова, Д. С. Трансъязычие как эмерджентная практика полиязычного общества / Д. С. Петрова, М. О. Гузикова // Многомерность общества: цифровой поворот в гуманитарном знании. – Екатеринбург, 2019. – С. 813-816.

67. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика, 1969.

68. Подобина, Д. В. Молодежный проект в сфере продвижения образовательных услуг: особенности визуального контента / Д. В. Подобина // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 6. – С. 41-48.

69. Пойманова, О. В. Семантическое пространство видеовербального текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Пойманова О. В. – М., 1997. – URL: https://www.dissercat.com/content/semanticheskoe-prostranstvo-videoverbalnogo-teksta (дата обращения: 12.03.2020). – Текст : электронный.

70. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики : монография / под редакцией М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2016.

71. Попова, Э. Ю. Культурный шок: общение китайских студентов с носителями русской культуры / Э. Ю. Попова, Тан Цзянь // Человек в мире культуры. – 2014. – № 4. – С. 92-96.

72. Постановление от 23 июня 1936 года «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой». – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4080.htm (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

73. Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов 5-100. – URL: https://www.5top100.ru/about/more-about/ (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

74. Радиков, И. В. «Мягкая сила» как современный атрибут великой державы / И. В. Радиков, Я. В. Лексютина // Мировая экономика и международные отношения. – 2012. – № 2. – С. 19-26.

75. Рожкова, К. В. Вознаграждается ли знание иностранного языка на российском рынке труда? / К. В. Рожкова, С. Ю. Рощин. – М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.

76. Рукшин, С. Опыт дистанционного образования провалился / С. Рукшин. – Текст : электронный // СПбВедомости. – 15 июня 2020. – URL: https://spbvedomosti.ru/news/adaptation/matematik-sergey-rukshin-opyt-distantsionnogo-obrazovaniya-provalilsya/ (дата обращения: 16.06.2020).

77. Симбирцева, Н. А. Культура и традиции России. Речевая межкультурная коммуникация: Россия – Китай / Н. А. Симбирцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017.

78. Симбирцева, Н. А. Поликультурное образование как направление деятельности открытого университета / Н. А. Симбирцева, Н. С. Шульга // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 6-12. – DOI: 10.26170/po17-08-01.

79. Смирнова, Н. Л. Поликодовое высказывание об искусстве в профессионально-педагогическом дискурсе / Н. Л. Смирнова. – Текст : электронный // Сборник Всероссийского форума «Образование в региональном социокультурном пространстве». – 2014. – URL: http://web-bic.irro.ru/bks/stat-14-27.pdf (дата обращения: 13.03.2020).

80. Сонин, А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : автореф. дис. … д-ра филол. наук / Сонин А. Г. – М., 2006.

81. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Высш. шк., 1990. – С. 180-186.

82. Сунь, Сяопэн. Основные проблемы социокультурной адаптации студентов из Китайской народной республики в условиях российской системы высшего образования / Сунь Сяопэн // Научно-педагогическое обозрение. – 2007. – № 1 (15). – С. 153-162.

83. Указ Президента Российской Федерации В. В. Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

84. Указ Президента Российской Федерации от 06.09.2008 г. № 1315 «О некоторых вопросах государственного управления в области международного сотрудничества». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/28020. – Текст : электронный.

85. Указ Президента Российской Федерации от 21.06.2007 г. № 796 О создании фонда «Русский мир». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/25689 (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

86. Умов. Биография. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/125924/Умов (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

87. Халин, В. Г. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски / В. Г. Халин, Г. В. Чернова. – 2018. – URL: https://doi.org/10.22394/1726-1139-2018-10-46-63. – Текст : электронный.

88. Харитонова, Е. М. «Мягкая сила» Великобритании / Е. М. Харитонова. – М., 2018.

89. Ци, Чэнь. Образы России в культуре современного Китая / Ци Чэнь, А. С. Брейтман // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2019. – № 16 (2). – С. 204-208.

90. Чугров, С. В. Мягкое притяжение Японии / С. В. Чугров // Полис. Политические исследования. – 2015. – № 6. – С. 53-67.

91. Шакиров, А. И. Трансформация журналистики в условиях «Визуального поворота» / А. И. Шакиров, Г. Р. Сафиуллина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 425-432.

92. Эко, У (1998). От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст. Лекция, прочитанная в МГУ 20 мая 1998 года / У. Эко. – 1998. – URL: http://umbertoeco.ru/ot-interneta-k-gutenbergu-tekst-i-gipertekst// (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

93. Язовская, О. В. Империалистический дискурс в постколониальную эпоху: обзор концептуальных подходов / О. В. Язовская, Ю. В. Гудова // Общество: философия, история, культура. – 2018. – № 12 (56). – С. 35-39.

94. Язовская, О. В. Теоретические подходы к понятию имперскости в зарубежных исследованиях постколониализма / О. В. Язовская // Общество: политика, экономика, право. – 2019. – № 12 (77). – С. 26-29.

95. Яркова, Т. А. Подготовка учителя к использованию новомедийных визуальных коммуникаций в образовании / Т. А. Яркова, А. М. Тимофеева, И. И. Черкасова // ConnectUniversum – 2014 : сборник материалов V Международной научно-практической интернет-конференции. – Томск : Издательский дом Томского государственного университета, 2015.

96. A Danish politician doesn’t want people to speak ‘pizza-Danish. ’Here’s what he means. – URL: https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/08/20/heres–what–pizza–has–to–do–with–anti–immigration–politics/ (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

97. Altbach, P. G., Salmi, J. (eds.). The road to academic excellence: The making of world-class research universities. – 2011. – URL: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2357/646680PUB0acad00Box361543B00PUBLIC0.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

98. Álvarez Martínez, M. Teacher Language Awareness / M. Álvarez Martínez, A. Blanco Canales, M. Gómez Sacristán, S. Perez de Andrews. – Cambridge : CUP, 2007.

99. Anna Bowden. Chattering classes. – URL: https://www.theguardian.com/education/2007/mar/13/highereducation.cutsandclosures (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

100. Appadurai, A. The production of locality / A. Appadurai // Counterworks: Managing the diversity of knowledge. – 1995. – Vol. 204. – P. 225.

101. Assessment and Learning in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms / ed. by Leontjev & DeBoer. – Springer, 2020.

102. Avanesov, S. Visuality and Communication / S. Avanesov // ΠΡΑΞΗΜΑ. – 2014. – № 2 (2). – P. 11-25.

103. Bakhtin, M. M. The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin / M. M. Bakhtin. – Texas : University of Texas Press, 1981.

104. Bakhtin, M. Discourse in the Novel (M. Holquist & C. Emerson, Trans.) / M. M. Bakhtin // Holquist, M. (ed.). The Dialogic Imagination. – Austin : University of Texas Press, 1981. – P. 259-422.

105. Balboa Sánchez, O. A Bordo 1 [On Board 1] / O. Balboa Sánchez, R. Gracía Prieto, M. Pujol Vila. – 2013.

106. Barbera, I. Mañana 1 [Tomorrow 1]. Libro del alumno. Anaya Basado en Tareas / I. Barbera, P. Zaragueta. – Barcelona : Difusión, 2003.

107. Beissinger, M. R. Rethinking Empire in the Wake of Soviet Collapse / M. R. Beissinger // Ethnic Politics after Communism. – Ithaca ; London, 2005. – P. 14-45.

108. Belt, T. 10 Speaking difference to power: the importance of linguistic sovereignty / T. Belt, M. Bender // Foundations of First Peoples' Sovereignty: History, Education & Culture. – 2007.

109. Bernal Gonzalez, A. On behalf of the HE4u2 consortium 2018: 10 ways to increase the impact of diversity policies in higher education: Policy Recommendations / A. Bernal Gonzalez, F. De Viron, M. Souto Lopez, K. Resch.

110. Bezborodova, A. English in higher education in the Kyrgyz Republic, Tajikistan, and Uzbekistan / A. Bezborodova, S. Radjabzade // World Englishes. – 2020.

111. Cope, B. Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies, Educational Philosophy and Theory / B. Cope, M. Kalantzis, D. Searsmith. – 2020. – URL: https://doi.org/10.1080/00131857.2020.17287324 (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

112. Cope, B. New Media Affordances: Pedagogical Alternatives in Technology-Mediated Learning Environments / B. Cope, M. Kalantzis. – 2019.

113. Birch, G. TESOL: Trojan Horse of Globalization / G. Birch, I. Liyanage. – Текст : электронный // Griffith University, Conference Paper: Educating: Weaving Research into Practice. – 2004. – P. 93-102. – URL: https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/2046 (дата обращения: 21.04.2019).

114. Blanco, A. Sueña 4 / A. Blanco, M. Canales, M. Fernández López, M. Torréns Álvarez. – 2008.

115. Block, D. Social Class and Applied Linguistics / D. Block. – N. Y. : Routledge, 2014.

116. Blommaert, J. The sociolinguistics of globalization / J. Blommaert. – London : Cambridge University Press, 2010.

117. Blommaert, J. Inleiding. Superdiversiteit, introductie van een nieuw paradigm / J. Blommaert // Superdiversiteit en Democratie. – Brussel, 2014.

118. Blommaert, J. Durkheim and the Internet: On sociolinguistics and the sociological imagination / J. Blommaert. – London : Bloomsbury Publishing, 2018.

119. Blommaert, J. M. E. Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity / J. M. E. Blommaert, A. Backus. – Текст : электронный // Urban Language & Literacies. – 2013. – Vol. 67. – URL: http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/67.pdf (дата обращения: 25.05.2021).

120. Bojsen, H. Hvis du ikke kan sproget...: Om flersprogethed og læring på RUC’s Sprogprofiler / H. Bojsen. – 2018.

121. Bolton, K. Chinese Englishes: A sociolinguistic history / K. Bolton. – London : Cambridge University Press, 2006.

122. Bori, P. Language Textbooks in the Era of Neoliberalism / P. Bori. – London : Routledge, 2018.

123. Borobio Carrera, V. Nuevo ELE Inicial [New ELE Beginners] / V. Borobio Carrera. – Instituto Boston : Houghton Mills, 2005.

124. Bourne, J. Slavery in the United States. Economic History Association / J. Bourne. – 2008. – URL: https://eh.net/encyclopedia/slavery-in-the-united-states/ (дата обращения: 10.02.2019). – Текст : электронный.

125. Bowden, A. Chattering classes / A. Bowden. – URL: https://www.theguardian.com/education/2007/mar/13/highereducation.cutsandclosures. – 2007. – Текст : электронный.

126. Brown, G. Discourse Analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge : CUP, 1983.

127. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching / H. D. Brown. – 4th ed. – New York : Longman, 1980.

128. Brutt-Griffer, J. World English. A study of its development / J. Brutt-Griffer. – Clevendon : Multilingual Matters, 2002.

129. Calderon, A. Massification of higher education revisited / A. Calderon. – Melbourne : RMIT University, 2018. – URL: http://cdn02.pucp.education/academico/2018/08/23165810/na_mass_revis_230818.pdf (дата обращения: 14.06.2020). – Текст : электронный.

130. Caliendo, G. Urban Multilingualism in Europe / G. Caliendo, R. Janssens, S. Slembrouck, P. van Avermaet. – Berlin : De Gruyter Mouton, 2020.

131. Canagarajah, A. S. Resisting linguistic imperialism in English teaching / A. S. Canagarajah. – Oxford University Press, 1999

132. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – DOI: 10.1093/applin/i.1.1.

133. Castro Viúdez, F. En Marcha 2 / F. Castro Viúdez, I. Rodero Diéz, C. Sardinero Franco. – 2011.

134. Castro, Viúdez, F. En Marcha 4 Cervantes. SM-ELE / F. Castro Viúdez, I. Rodero Diéz, C. Sardinero Franco. – 2014.

135. Césaire, A. Discourse on Colonialism. Trans. Joan Pinkham / A. Césaire // New York. Monthly Review Press. – 1972. – P. 29-78. – URL: https://libcom.org/files/zz_aime_cesaire_robin_d.g._kelley_discourse_on_colbook4me.org_.pdf (дата обращения: 28.09.2019). – Текст : электронный.

136. Chislett, W. Spanish Direct Investment in Latin America / W. Chislett. – Madrid : Real Instituto Elcano, 2003.

137. CIP's view of language learning. – URL: https://cip.ku.dk/english/about_cip/cips-view-of-language/ (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

138. Clark, J. PowerPoint and Pedagogy: Maintaining Student Interest in University Lectures / J. Clark // College Teaching. – 2008. – № 1. – P. 39-44.

139. Coates, K. A Global History of Indigenous People: Struggle and Survival / K. Coates. – New York : Palgrave Macmillan, 2004.

140. Coatsworth, J. United States Interventions. What for? / J. Coatsworth // ReVista Harvard Review. – 2005.

141. Coffey, S. Communicating Constructions of Frenchness through Language Company (UK) Ltd. / S. Coffey. – 2013. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/ (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

142. Converse, P. E. The Nature of Belief Systems in Mass Publics / P. E. Converse // Jost, J. & Sidanius, J. (eds.). Political Psycholo-

gy: Key Readings in Social Psychology. – New York and Hove : Psychology Press, 2004.

143. Corey, M. I. The Truth About Bilingualism: It's Only for Some Students / M. I. Corey. – 08.01.2019. – URL: https://www.edweek.org/teaching–learning/the–truth–about–bilingualism–its–only–for–some–students/2019/01 (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

144. Corpas, J. Aula Internacional 1 / J. Corpas, E. García, A. Garmendia, C. Soriano. – 2004.

145. Corpas, J. Aula Internacional 2 / J. Corpas, A. Garmendia, C. Soriano, N. Sánchez. – 2007.

146. Corti, A. The construction of culture in Spanish as a foreign language (SSL) [La construcción de la cultura en el español como lengua extranjera (ELE)] / A. Corti. – 2019.

147. Coste, D. Plurilingual and pluricultural competence / D. Coste, D. Moore, G. Zarate. – Текст : электронный // Language Policy Division. – Strasbourg : Council of Europe, 2009. – URL: https://rm.coe.int/168069d29b (дата обращения: 25.05.2021).

148. Coursebooks: A Comparison // Gray, J. (ed.). Critical perspectives on language. – N. Y. : Creese & Blackledg, 2010.

149. Crosby, A. Ecological Imperialism. The Biological Expansion of Europe / A. Crosby. – Edelsa : ELE, 2015.

150. Croucher, S. M. Communication apprehension, self-perceived communication competence, and willingness to communication in Singapore / S. M. Croucher, R. Diyako. – 2020. – URL: https://www.tandfonline.com/loi/rjii20 (дата обращения: 25.05.2021).

151. Dalton-Puffer, C. A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education / C. Dalton-Puffer // European Journal of Applied Linguistics. – 2013. – № 1 (2). – P. 216-253. – DOI: 10.1515/eujal-2013-0011.

152. Davison, C. Current Issues in English Language Teacher-Based Assessment / C. Davison, C. Leung // TESOL Quarterly. – 2009. – № 43 (3). – DOI: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00242.x.

153. Department for Communities and Local Government "Improving Opportunity, Strengthening Society" : a third progress report on the Government's strategy for race equality and community cohesion. – 2009.

154. Digital Education Action Plan – European Commission. – URL: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf (дата обращения: 15.06.2021). – Текст : электронный.

155. Dumont, B. After literacy, teaching: paradoxes of post-literacy work / B. Dumont // Prospects. – 1979. – Vol. IX, № 2. – P. 145-158.

156. DVD дэ манабу нихонго. Эрин га тёсэн! Нихонго дэкимасу (Erin's Challenge: давайте говорить по-японски. Изучение японского языка по DVD). Т. 1–3. – Токио, 2007.

157. English-taught programmes in Europe up more than 300%. – URL: https://monitor.icef.com/2015/06/english–taught–programmes–in–europe–up–more–than–300 (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

158. European Commission 2007. – URL: https://ec.europa.eu/sfc/en/2007 (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

159. Fanon, F. The Wretched of the Earth. Trans. Constance Farrington / F. Fanon. – Harmondsworth : Penguin, 1965. – URL: http://abahlali.org/wp-content/uploads/2011/04/Frantz-Fanon-The-Wretched-of-the-Earth-1965.pdf (дата обращения: 28.09.2019). – Текст : электронный.

160. Fifty-fold increase in English–taught bachelor's degrees in Europe. – URL: https://monitor.icef.com/2017/09/fifty–fold–increase–english–taught–bachelors–degrees–europe (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

161. Foner, E. Give Me Liberty! An American History / E. Foner. – 3rd ed. – New York : Norton, 2011.

162. Galtung, J. A Structural Theory of Imperialism / J. Galtung // Journal of Peace Research. – 1971. – Vol. 8, № 2. – P. 81-117.

163. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – N. Y. : Basic Books, 1983.

164. Goldberg, M. A. Qualification of the Marginal Theory / M. Goldberg // American Sociological Review. – 1941. – Vol. 6, № 1.

165. Gordin, M. Absolute English / M. Gordin. – URL: https://aeon.co/essays/how–did–science–come–to–speak–only–English (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

166. Graddol, D. The Future of English? Digital Edition created by the English / D. Graddol. – 2000.

167. Gray, J. A Pre-publication version of 'All middle class now? Evolving representations of the working class in the neoliberal era: the case of ELT textbooks' / J. Gray, D. Block // Harwood, N. (ed.). English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2014. – P. 45-71.

168. Gray, J. The Branding of English and the Culture of the New Capitalism: representations of the world of work in English language textbooks / J. Gray. – Текст : электронный // Applied Linguistics. –

2010. – № 31/5. – P. 714-733. – URL: https://www.academia.edu/5430438 (дата обращения: 13.03.2019).

169. Gudova, M. Yu. Creativity in the age of robots: a polemic, philosophical and cultural preface to a discussion / M. Yu. Gudova, M. O. Guzikova, I. Yamshchikov // Communication Trends in the Post-Literacy Era: Polylingualism, Multimodality and Multiculturalism As Preconditions for New Creativity / Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University, Ural State Pedagogical University. – Ekaterinburg, 2020. – P. 8-18. – DOI: 10.15826/B978-5-7996-3081-2.01.

170. Gudova, M. Y. Analyzing the Intercultural and Multilingual University Space: Methodological Foundations / M. Yu. Gudova, M. O. Guzikova. – Текст : электронный // Borisovna (ред.). Facets of culture in the age of social transition proceedings of the All-Russian research conference. – 2018. – С. 188-192. – URL: https://doi.org/10.18502/keg.v3i8.3632 (дата обращения: 25.05.2021).

171. Guzikova, M. Managing multilingual university environments: challenges and solutions / M. Guzikova, O. Kocheva, T. Vershinina // Chova, L., Martinez, A., Torres, I. (ред.). 12th International technology, education and development conference (INTED). – International Academy of Technology, Education and Development, 2018. – С. 4275-4280.

172. Halliday, M. A. K. An interpretation of the functional relationship between language and social structure / M. A. K. Halliday // Sprachstruktur. – Sozialstruktur: Zure Linguistichen Theorienbildung. – Königstein / Ts. : Scriptor, 1976.

173. Halliday, M. K. Introduction to Functional Grammar / M. K. Halliday. – 4th ed. – New York : Routledge, 2004.

174. Hodge, R. Social semiotics / R. Hodge, G. Kress. – Cambridge : Polity press, 1988.

175. Holliday, A. Native-speakerism / A. Holliday. – Текст : электронный // ELT Journal. – 2006. – № 60 (4). – P. 385-387. – URL: https://doi.org/10.1093/elt/ccl030 (дата обращения: 16.08.2019).

176. Horrocks, G. Greek: A History of the Language and its Speakers / G. Horrocks. – N. Y. : John Wiley & Sons, 2014.

177. House, J. English as a lingua franca: A threat to multilingualism? / J. House // Journal of sociolinguistics. – 2003. – V. 7, №. 4. – P. 556-578.

178. How South Africa’s universities are making more students multilingual. The Conversation. – May 23, 2019. – URL: https://theconversation.com/how–south–africas–universities–are–

making–more–students–multilingual–116638 (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

179. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // Pride, J. B., Holmes, A. (eds.). Sociolinguistics: Selected Readings. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269-293.

180. IMF. Financial Integration in Latin America. Policy Paper. – 2016. – URL: https://www.imf.org/external/np/pp/eng/2016/030416.pdf (дата обращения: 22.06.2020). – Текст : электронный.

181. Ivanic, R. Writing and Identity: The discoursal construction of identity in academic writing / R. Ivanic. – Amsterdam : John Benjamins, 1998. – URL: https://books.google.ru/books/about/Writing_and_Identity.html?id=Ib__TC50ykIC&redir_esc=y (дата обращения: 16.08.2019). – Текст : электронный.

182. Iwabuchi, Koichi. Pop-culture diplomacy in Japan: soft power, nation branding and the question of “International Cultural Exchange” / Iwabuchi Koichi // International Journal of Cultural Policy. – 2015. – № 21 (4). – P. 419-432.

183. Jacquemet, M. Beyond the speech community: On belonging to a multilingual, diasporic, and digital social network / M. Jacquemet. – Текст : электронный // Language & Communication. – 2019. – Vol. 68. – P. 46-56. – URL: https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.10.010 (дата обращения: 25.05.2021).

184. Jarvis, A. C. Basic Spanish for Business and Finance / A. C. Jarvis, L. Lebredo. – 2nd ed. – Boston, 2011.

185. JF нихонго кёику сутандадо [синпан]. Риёся но тамэ но гайдобукку (Стандарт преподавания японского языка [новое издание]. Руководство по использованию). – Сайтама, 2017. – URL: https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

186. Jørgensen, J. Polylanguaging in Superdiversity / J. Jørgensen et al. // Diversities. – 2011. – Vol. 13, № 2.

187. Kachru, B. B. Asian Englishes. Beyond the Canon / B. B. Kachru. – Hong Kong : Hong Kong University Press, 2005.

188. Kachru, B. B. World Englishes and applied linguistics / B. B. Kachru // World Englishes. – 1990. – Vol 9 (1). – P. 3-20. – DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x.

189. Kalantzis, M. New Learning. Elements of a Science of Education / M. Kalantzis, B. Cope. – 2nd ed. – Cambridge : CUP, 2012.

190. Kingsley, M. H. Travels in West Africa / M. H. Kingsley. – 2002. – URL: http://public-library.uk/ebooks/100/66.pdf (дата обращения: 14.02.2019). – Текст : электронный.

191. Kirkpatrick, A. World Englishes. Implications for international communication and English language teaching / A. Kirkpatrick. – Cambridge : CUP, 2007.

192. Klapwijk, N. English-plus multilingualism as the new linguistic capital? Implications of university students' attitudes towards languages of instruction in a multilingual environment / N. Klapwijk, C. Van der Walt // Journal of Language, Identity & Education. – 2016. – V. 15, № 2. – P. 67-82.

193. Knight, J. Updated Definition of Internationalization / J. Knight. – Текст : электронный // International Higher Education. – 2003. – № 33. – URL: https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391 (дата обращения: 25.05.2021).

194. Knight, J. Internationalization and the competitiveness agenda / J. Knight // Higher education, policy, and the global competition phenomenon. – New York : Palgrave Macmillan, 2010. – P. 205-218.

195. Kramsch, C. The symbolic dimensions of the intercultural. Revised version of a plenary paper presented on 29 January 2010 at the Second International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence at the University of Arizona, Tucson, Arizona / C. Kramsch // Language Teaching. – 2010. – № 44 (3). – P. 354–367. – DOI: 10.1017/S0261444810000431.

196. Kramsch, C. The Challenge of Education in the Era of Globalization / C. Kramsch. CARLA.

197. Kress, G. Literacy in the New Media Age / G. Kress. – London : Routledge, 2003.

198. Kress, G. Gains and losses: New forms of text, knowledge, and Learning / G. Kress // Computers and Composition. – 2005. – V. 22. – P. 5-22. – DOI: 10.1016/j.compcom.2004.12.004.

199. Kress, G. What Is Mode? / G. Kress // A Handbook of Multimodal Analysis / ed. by C. Jewitt. – L. ; N. Y. : Routledge, 2009. – P. 54-67.

200. Kress, G. The Grammar of Visual Design / G. Kress, T. van Leeuwen. – 2nd ed. – New York : Routledge, 2006.

201. Kress, G. Linguistic processes in sociocultural practice / G. Kress. – Victoria, Australia : Deakin University Press, 1985.

202. Kress, G. Language as Ideology / G. Kress. – London : Routledge, 1993.

203. Kubota, R. Ideologies of English in Japan / R. Kubota // World Englishes. – 1998. – V. 17, № 3. – P. 295-306.

204. Kumaravadivelu, B. Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL / B. Kumaravadivelu // Edge, J. (ed.), (Re-)Locating

TESOL in an Age of Empire. Language and Globalization. – London : Palgrave Macmillan, 2006.

205. Kumaravadivelu, B. Understanding language teaching. From Method to Post-Method / B. Kumaravadivelu. – London : Taylor & Francis e-Library, 2008.

206. Kumaravadivelu, B. Individual Identity, Cultural Globalization and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break / B. Kumaravadivelu // Alsagoff, L., McKay, S. L., Hu, G., Renandya, W. A. (eds.). Teaching English as an International Language: Principles and Practices. – New York : Routledge, 2012. – P. 9-27.

207. La Cruz, N. Sueña 1 [Dream 1] / N. la Cruz // 13th ed. Anaya ELE. – Latín America : Cideb, 2010.

208. Language policy of the university of Helsinki. – Текст : электронный // From guidelines to practice: towards functional multilingualism. – P. 49. – URL: https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/helsingfors_universitets_sprakprinciper_0.pdf (дата обращения: 25.05.2021).

209. Language policy. – URL: https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language–policy (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

210. Li, D. C. S. Linguistic Hegemony or Linguistic Capital? Internationalization and English-Medium Instruction at the Chinese University of Hong Kong / D. C. S. Li // English-Medium Instruction at Universities. – Multilingual Matters, 2012. – P. 65-83.

211. Li, D. C. S. Two decades of decolonization and renationalization: the evolutionary dynamics of Hong Kong English and an update of its functions and status / D. C. S. Li // Asian Englishes. – 2018. – V. 20. – № 1. – P. 2-14.

212. Liu, Q. Intercultural communication competence, adaptation context, and acculturation strategies among Chinese immigrants in Spain: Based on field work in Barcelona / Q. Liu. – URL: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/370859/ql1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

213. Lu, Y. Willingness to communicate in intercultural interactions between Chinese and Americans / Lu, Y., C. F. Hsu. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17475750802533356 (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

214. Luke, A. On the Limits of Language Planning: Class, state and power / A. Luke, A. W. McHoul, J. L. Mey // Baldauf Jr., R. B. and

Luke, A. (eds.). Language Planning and Education in Australasia in the South Pacific. – Clevendon : Multilingual Matters, 1990.

215. Luxemburg, R. The Junius Pamphlet: The Crisis in the German Social Democracy / R. Luxemburg // Mary-Alice Waters. Rosa Luxemburg Speaks. – 2015. – P. 257-331.

216. Macaro, E. A systematic review of English medium instruction in higher education / E. Macaro, S. Curle, J. Pun, J. An, J. Dearden // Language Teaching. – 2018. – № 51 (1). – P. 36-76. – DOI: 10.1017/S0261444817000350.

217. MacGray, D. Japan's Gross National Cool / D. MacGray // Foreign Policy. – 2002. – № 130. – P. 44-54.

218. Marín Castro F., Morales R. & Rosa S. (2009). Nuevo Ven 1 [New Come 1], Martín Peris E. & Sans Baulenas N. (2004). Gente 1 [People 1]. Curso de Español, Martorell M. & Juliá S. (2012). Manual de Historia Política y Social de España (1808-2011) [A Manual of Social and Political History of Spain (1808-2011). – Barcelona : RBA, 2012.

219. Marx, C. On Imperialism in India / C. Marx // Robert C. Tucker. The Marx-Engels Reader. – 2nd ed. – New York : Norton & Company, 1978. – P. 653-664.

220. Maseko, P., Kaschula R. Vocational language learning and teaching at a South African university: Preparing professionals for multilingual contexts / P. Maseko, R. Kaschula // Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS. – 2009. – V. 38. – P. 130-142.

221. McLuhan, M. The Guttenberg Galaxy. The Making of Typographic Man / M. McLuhan. – Toronto : University Press, 1962.

222. McLuhan, M. Understanding Media: The Extensions of Man / M. McLuhan. – London : Routledge & Kegan Paul, 1964.

223. Meighan, R. A Sociology of Educating / R. Meighan, I. Siraj-Blatchford. – 3rd ed. – London : Cassell, 1997.

224. Método de Español para Extranjeros. ELI-SGEL. – 2013.

225. More parallel, please! Best practice of parallel language use at Nordic Universities: 11 recommendations. Frans Gregersen et al. – URL: http://dx.doi.org/10.6027/ (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

226. Morgan, K. Slavery and the British Empire: From Africa to America / K. Morgan. – New York : OUP. Multilingual Matters, 2007.

227. Münste Waxman. Council of Europe. Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Document in English. – URL: https://rm.coe.int/16802fc1bf (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

228. Nguyen, H. T. EMI programs in a Vietnamese university: Language, pedagogy and policy issues / H. T. Nguyen, I. Walkinshaw,

H. H. Pham // English medium instruction in higher education in Asia-Pacific. – Springer : Cham, 2017. – P. 37-52.

229. Nilsson, P. A. The buddy programme: Integration and social support for international students / P. A. Nilsson // Journal of Comparative & International Higher Education. – 2019. – Vol. 11. – P. 36-43.

230. Nordic Council. Deklaration om nordisk språkpolitik. – Copenhagen : Nordic Council. – 2007. – URL: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva–607 (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

231. Nunn, N. The Columbian Exchange: A History of Disease, Food, and Ideas / N. Nunn, N. Qian // Journal of Economic Perspectives. – 2010. – Vol. 24, № 2. – P. 163-188.

232. Nuzhdin, G. Español en Vivo of Latin America / G. Nuzhdin, C. Marin Estremera, P. M. Lora-Tamayo. – 2008. – P. 6-9. – URL: https://revista.drclas.harvardedu/book/united-states-interventions (дата обращения: 09.04.2020). – Текст : электронный.

233. Nye, J. S. Soft Power. The Means to Success in World Politics / J. S. Nye. – New York, 2004.

234. Park, R. E. Human migration and the marginal man / R. E. Park // Amerikan Journal of Sociology. – 1928. – Vol. 33, № 6.

235. Pennycook, A. Language, Localization, and the Real: Hip-Hop and the Global Spread of Authenticity / A. Pennycook // Journal of Language Identity & Education. – 2007. – № 6 (2). – P. 101-115.

236. Pennycook, A. The cultural politics of English as an international language / A. Pennycook. – Routledge, 2017.

237. Pennycook, A. Incommensurable Discourses? / A. Pennycook. – Текст : электронный // Applied Linguistics. – 1994. – Vol. 15, № 1. Issue 2. – P. 115-138. – URL: https://doi.org/10.1093/applin/15.2.115 (дата обращения: 24.03.2019).

238. Pennycook, A. English and the Discourse of Colonialism / A. Pennycook. – London : Routledge, 1998.

239. Pennycook, A. English, Politics, Ideology: From Colonial Celebration to Postcolonial Performativity / A. Pennycook // Thomas Ricento (ed.). Ideology, Politics and Language Policies. – Philadelphia : John Benjamins, 2000. – P. 107-119.

240. Pennycook, A. Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction / A. Pennycook. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 2001.

241. Phillipson, R. Linguistic Imperialism / R. Phillipson. – Oxford : OUP, 1992.

242. Phillipson, R. The linguistic imperialism of neoliberal empire / R. Phillipson // Journal of Critical Enquiry in Language Studies. – 2008. – № 5 (1). – P. 1-43. – DOI: 10.1080/15427580701696886.

243. Phillipson, R. Linguistic Imperialism Continued / R. Phillipson. – London : Routledge, 2009.

244. Pitt, L. Silbo Gomero: A whistling language revived. Published 11.01.2013 / L. Pitt. – URL: https://www.bbc.com/news/magazine-20953138 (дата обращения: 06.03.2019). – Текст : электронный.

245. Poon, A. Y. K. Multilingualism, language policy, and social diversity in Hong Kong / A. Y. K. Poon // Multilingual Global Cities: Singapore, Hong Kong, Dubai. –2020. – P. 99.

246. Poupard, D. Chinese language and culture / D. Poupard. – London, 2012. – P. 69.

247. Pratt, M. L. Arts of the Contact Zone / M. L. Pratt. – Текст : электронный // Profession. – 1991. – P. 33-40. – URL: www.jstor.org/stable/25595469 (дата обращения: 04.05.2021).

248. Pries, L. Transnationale Soziale Räume / L. Pries // Zeitschrift für Soziologie. – 1996. – V. 25. – № 6. – P. 456-472.

249. Rampton, B. Speech Community and beyond 2009 / B. Rampton // The New Sociolinguistics Reader. – Basingstoke : Print, 2009.

250. Rasskazova, T. English language teacher development in a Russian university: Context, problems and implications / T. Rasskazova, M. Guzikova, A. Green // Ampersand. – 2017. – V. 4. – P. 1-9.

251. Redden, E. Telling Students Not to Speak Chinese / E. Redden. – 2019. – URL: https://www.insidehighered.com/news/2019/01/28/duke–professor–advises–students–failure–speak–english–outside–classroom–could (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

252. Restall, M. Seven Myths of the Spanish Conquest / M. Restall. – Oxford : OUP, 2003.

253. Ribas Casasayas, A. Descubrir España y Latinoamérica [Discover Spain and Richards J., Platt J., Weber H. (1985)] / A. Ribas Casasayas // Longman dictionary of applied linguistics. – Harlow, Essex, England : Longman, 2008.

254. Rilling, R. Risse im Empire / R. Rilling. – Berlin, 2008. – (Reihe: Texte / Rosa-Luxemburg-Stiftung; Bd. 50).

255. Risager, K. Representations of the World in Language Textbooks. Bristol: Rodríguez Martin, J. & Pérez de la Fuente, L. (2014). Meta Final 2 [Final Goal 2]. Ros i Solé, Cristina. (2013). “Spanish imagined: Political and subjective approaches to language textbook.” / K. Risager. – Текст : электронный // John Gray (ed.). Critical perspectives on language teaching materials. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2018. –

P. 161-181. – URL: https://doi.org/10.1057/9781137384263_8 (дата обращения: 25.05.2021).

256. Roca-Servat, D. Water Matters: thinking with water Class Experience / D. Roca-Servat, P. Golovatina-Mora // Qualitative Inquiry. – 2020. – № 26 (1). – P. 13-23.

257. Rogers, A. Using literacy – A new approach to post-literacy materials / A. Rogers // Education Research Paper. – 1994. – № 10. – P. 511-513.

258. Rogers, A. Re-defining Post-Literacy in a Changing World / A. Rogers, B. Maddox, J. Millican, K. Newell Jones, U. Papen, A. Robinson-Pant. – Текст : электронный // Education Research. – 1999. – № 29. – URL: http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/12881/1/er990029.pdf (дата обращения: 14.12.2014).

259. Samuel Martín-Barbero and Adrian Monck. The three models of higher educations systems globally. – URL: https://www.timeshighereducation.com/blog/three–models–higher–education–systems–globally (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

260. Sassen, S. Global city / S. Sassen. – Princeton, NJ : Princeton University Press, 1991.

261. Schwab, K. Shaping the Fourth Industrial Revolution / K. Schwab. – Penguin Random House, 2017.

262. Sibley, Ch. G. Ideology and Post-Colonial Society / Ch. G. Sibley, D. Osborne. – Текст : электронный // Advances in Political Psychology. – 2016. – Vol. 37, Suppl. 1. – P. 115-161. – URL: sites/teacheng/files/pub_learning-elt-future.pdf (дата обращения: 17.04.2019).

263. Smithsonian National Museum of African American History and Culture. African Slavery in Colonial British North America. – URL: https://www.monticello.org/slavery-at-monticello/jsam-main-nav (дата обращения: 14.09.2019). – Текст : электронный.

264. Shohamy, E. G., Rafael, E. B., Barni, M. (eds.). Linguistic landscape in the city. – Multilingual Matters, 2010.

265. Spolsky, B. Towards a theory of language policy / B. Spolsky // Working Papers in Educational Linguistics (WPEL). – 2007. – V. 22, № 1. – P. 1.

266. Stonequist, E. V. The Marginal Man. A Study in personality and culture conflict / E. V. Stonequist. – N.Y., 1961.

267. Sukhomyatkina, A. V. The Influence of the Russian Language on the Development of Modern Russian-Chinese Relations (Based on Surveys 2017–2019) / A. V. Sukhomyatkina, M. Y. Martyno-

va // Contemporary Problems of Social Work. – 2020. – V. 6, № 3. – P. 114-122.

268. Thornbury, S. About Language / S. Thornbury. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

269. Todorov, T. Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle / T. Todorov // Theory & History of Literature. – 1984. – Vol. 13. English and French Edition.

270. Todorov, S. The Conquest of America. The Question of the Other / S. Todorov. – Oklahoma : UOP, 1982.

271. Torrego, J. Investments in Startups in Spain exceeds 1.2 billion for 2018 / J. Torrego. – 2018. – URL: https://startupsreal.com/investment-in-startups-in-spain-exceeds-e1–2-billionfor-2018. – Текст : электронный.

272. University. – URL: https://www.britannica.com/topic/university (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

273. Van Dijk, T. A. Ideology: A multidisciplinary approach / T. A. Van Dijk. – London : Sage Publications Ltd., 1998.

274. Van Dijk, T. A. Discourse, Ideology and Context / T. A. Van Dijk. – Текст : электронный // Folia Lingüística. – 2001. – № 35 (1-2). – P. 11-40. – URL: https://doi.org/10.1515/flin.2001.35.1-2.11 (дата обращения: 12.01.2019).

275. Van Driel, B. Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU, NESET II report / B. Van Driel, M. Darmody, J. Kerzil. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016.

276. Van Sertima, I. They Came Before Columbus / I. Van Sertima. – New York : Randon House, 1976.

277. Varela, J. A General History of Spain. Vol. 5, original in Spanish: Historia General de España / J. Varela, A. Borrego, A. Pirala. – Tomo V. Barcelona : Montaner y Simón Editores, 1889.

278. Vertovec, S. Conceiving and researching transnationalism / S. Vertovec // Ethnic and racial studies. – 1999. – V. 22, № 2. – P. 447-462.

279. Vertovec, S. Super-diversity and its implications / S. Vertovec // Ethnic and Racial Studies. – 2007. – V. 30 (6). – P 1024-1054.

280. Vertovec, S. Talking around super-diversity / S. Vertovec // Ethnic and Racial Studies. – 2019. – V. 42, № 1. – P. 125-139.

281. Von Wuthenau, A. Unexpected Faces in Ancient America / A. Von Wuthenau. – 1975.

282. What countries have the most languages? – URL: https://www.ethnologue.com/guides/countries–most–languages (дата обращения: 04.05.2021). – Текст : электронный.

283. Wiener, L. Africa and the Discovery of America / L. Wiener. – Philadelphia : Innes & Sons, 1920.

284. Williams, A. H. American Slavery: A Very Short Introduction / A. H. Williams. – New York : OUP, 2014.

285. World Migration Report 2020. – URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/wmr_2020.pdf (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

286. World-Readiness Standards for Learning Languages. – URL: https://www.actfl.org/resources/world–readiness–standards–learning–languages (дата обращения: 25.05.2021). – Текст : электронный.

287. Wright, R. Stolen Continents: Conquest and Resistance in the Americas / R. Wright. – 2015.

288. Young, R. J. C. (1990). White Mythologies: Writing History and the West / R. J. C. Young. – New York : Routledge, 1990.

289. Zanon, A. (2017). Spain's 'Reconquista' of Latin America Comes with a Risk / A. Zanon. – 2017. – URL: https://corporateforeignpolicy.com/spains-reconquista-of-latin-america-comes-withrisk. – Текст : электронный.

Научное издание

ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПОСТГРАМОТНОСТИ

Подписано в печать 06.07.2021. Формат 60x84 1/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Arial».
Усл. печ. л. 13,4. Уч.-изд. л. 13,9.
Тираж 500. Заказ 5247.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me