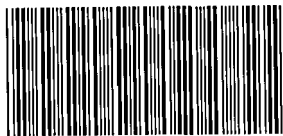


*На правах рукописи*

*Смет*



**005052337**

**Сметанина Ольга Михайловна**

**ЯЗЫКОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА:  
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Специальность 24.00.01 – Теория и история культуры

Автореферат диссертации на соискание учёной степени  
доктора культурологии

18 АПР 2013

Саранск – 2013

Работа выполнена на кафедре философии и политологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации»

**Научный консультант:** доктор философских наук, профессор  
**Андрей Васильевич Дахин**

**Официальные оппоненты:** **Касьян Андрей Афанасьевич**  
доктор философских наук, профессор  
кафедры философии ФГБОУ ВПО  
«Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина»

**Зеткина Ирина Александровна**  
доктор культурологии, доцент, профессор  
кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВПО  
«Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева»

**Фурманова Валентина Павловна**  
доктор педагогических наук, профессор  
кафедры немецкого языка ФГБОУ ВПО «Мордовский  
государственный университет им. Н. П. Огарева»

**Ведущая организация:** **ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный  
университет им. Н. И. Лобачевского»**

Защита состоится 15 мая 2013 года в 11.30 часов на заседании диссертационного совета Д 212.117.10 при ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва» по адресу: 430005 г. Саранск, ул. Полежаева, д. 44, корпус 3, ауд. 423.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке имени М. М. Бахтина Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарёва.

Автореферат разослан « 7 » марта 2013 г.

Учёный секретарь  
диссертационного совета



Кузнецова Юлия Викторовна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Сегодня в отечественной науке идёт динамичный процесс формирования принципов новой языковой образовательной культуры. Это связано с ролью образования в общемировом взаимодействии (диалог культур), которое приобретает в современном мире особое значение. Разнообразии культур, представляя собой фундаментальную альтернативу социальной динамике, сталкивается с глобализацией, угрожающей потенциалу развития национальных языков, языковых практик и разнообразию типов языковой личности. «Вызревает и формируется *альтернативный* проект цивилизационного развития, который, фиксируя ту же реальную ситуацию и глобальный характер проблем, исходит в своём видении будущего из принципиально иных посылок и соображений<sup>1</sup>: становление *многополюсного* и *многоликого* сообщества стран, народов и культур, единство которого обусловлено и создаётся на основе совпадения и взаимопроникновения гуманистических ценностей как техногенного, так и традиционного общества.

Соприкосновение языка и культуры происходит через языковую личность. В. Гумбольдт первым среди лингвистов сознательно положил в основу своей концепции языковой принцип деятельности и одним из первых в истории языкознания обосновал системный характер языка. Теоретико-методологическую базу его учения о языке составляет антропологический подход, в соответствии с которым адекватное изучение языка должно производиться в тесной связи с сознанием и мышлением человека, его культурной и духовной жизнью. Гумбольдт подчёркивал связь языка и национального характера.

Язык, по М. М. Бахтину, разрывается между «центробежными» и «центростремительными» импульсами; первый из них децентрализующий, второй – централизующий. Национальный язык стремится стать моноличным, но фактически в нём господствует «гетероглоссия» – принцип множественности диалектов и речевых стилей. Благодаря такому подходу работы Бахтина знаменуют собой решительный поворот от языка к дискурсу.

Изучение культуры человечества, его социального развития, приходит к выводу Г. Г. Шпет, может строиться на основе анализа языка. Учёный вносит в этот подход принципиально новые положения, рассматривая язык как один из важнейших методов изучения личности человека, его эмоций и социального окружения, его культуры.

Для формирования комплексного представления о языковой образовательной культуре необходимо рассматривать не только его происхождение, генезис, прошлое и настоящее, но и те социокультурные предпосылки становления дискурса языковой и образовательной культуры, которые складываются исторически и характеризуют диалог культур и мультикультурное пространство в современном мире.

<sup>1</sup> Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты / под ред. В. С. Стёпина, А. А. Гусейнова: Ин-т философии. – М.: Наука. 2005. – С. 154.

Вопросы влияния глобальных и локальных тенденций на состояние языковых практик в образовательной среде слабо представлены в отечественных исследованиях. На границе отношений «глобальные языки – локальные языки» проявляется процесс глокализации, который можно рассматривать в качестве специфического альтернативного сценария глобализации. Глокализация ярко характеризует всю противоречивость процессов глобализации, вызванных региональной спецификой. Для неё характерно одновременно и отставание культурными сообществами своей самобытности (локальность), и стремление к стиранию прежних пространственных границ, к укреплению внешних культурных связей, что позволяет в исследовании наполнить концепт глокализации новым социально-культурологическим и философско-культурологическим смыслом и говорить о расширении возможностей существования локальных культур.

Нередко сохранение разнообразия языков, главных хранителей цивилизаций, рассматривается как вчерашний день. При существующих темпах незаметного отмирания языков малых народов и локальных сообществ, как показывают исследования ЮНЕСКО, около 3000 языков в мире из 6000 находятся на грани исчезновения и могут прекратить своё существование навсегда. Всё меньше языков становятся средством международного общения, и в результате они постепенно выводятся из жизни мирового сообщества, хотя исчезновение даже одного языка означает невосполнимую потерю для всей мировой цивилизации.

В этой ситуации особенно актуальны аналитические культурологические исследования, рассматривающие преемственность образовательной культуры на уровне генераций в контексте языковых практик (способность понимать, вступать в диалог в современном мире, осознание взаимодействия родного и иностранного языков, выбор форм и вариантов обучения, владение родным языком, сохранение местных языков и т.д.). Исследования языковой образовательной культуры представляются особенно актуальными. Пристальное внимание к этому направлению дополнительно привлекают, со своей стороны, теоретические работы, обосновавшие фундаментальность и системность языковой деятельности, связь языка со структурами национального характера, работы, отражающие взаимосвязь моноличности и диалогичности языка, а также идеи о роли языковой личности во взаимоотношениях культуры и социума, о фундаментальной роли языка в исследовании личности и процессов развития общества.

Особенности России таковы, что осмысление просветительской функции образования на современном этапе также становится возможным благодаря новым подходам к языковой образовательной культуре, которая и сегодня ещё не изучена как комплексное явление.

В свете сказанного очевидна актуальность обращения к вопросам теории образования, решение которых могло бы способствовать формированию новой образовательной культуры общества, основные характеристики которой раскрыл С. Л. Ивашевский, и дальнейшему развитию культурологии как отрасли научного знания, оснащённой современной методологией.

В связи с этим, актуальным аспектом изучения может стать применение синергетического подхода к исследованию языковой образовательной культуры, способствующего выявлению элементов усложнённого мира, и использование

синергетического инструментария для исследования её структуры и актуальных форм развития, а также принципов проектной деятельности.

Все исследователи рассматривают синергетический эффект в позитивной перспективе. В связи с проблемой формирования методологической базы культурологических исследований языковой образовательной культуры следует обратить внимание на возможность негативных эффектов синергии в социокультурной сфере. Для этого к решению данного противоречия необходимо применить новый подход, заключающийся в запуске положительного синергетического эффекта и показывающий связь изучения иностранных языков с позитивным дискурсом, с позитивным синергетическим эффектом в мультикультурном пространстве. Можно утверждать, что ещё одним препятствием для исследования синергетической природы образовательной культуры в теоретическом плане служит отсутствие видения новых возможностей формирования дискурса с использованием запаса взаимного доверия.

Сегодня ещё не до конца сформировалось понимание того, что навязывание ценностных предпочтений одного типа культуры через различные каналы распространения форм и образов жизни всему мировому сообществу может привести к унификации и ослаблению этнокультурного разнообразия. Представляется актуальным доказать необходимость полиязычия в сфере образовательной культуры в современном глобальном мире.

В последнее время достаточно часто ставят знак равенства между словосочетаниями «Болонский процесс» и «реформа высшего образования в России». Обсуждение этой темы в контексте формирования языковой образовательной культуры необходимо, чтобы показать Болонский процесс под другим углом зрения (чем это принято сейчас): избежать упреков в «то(фа)тальной» унификации и начинать рассматривать общеевропейское образовательное пространство как поле для сохранения европейского культурного богатства и языкового разнообразия.

Всё сказанное позволяет утверждать, что сегодня культурологическая наука должна ставить новые вопросы, переосмысливать традиционные трактовки, стремиться к выработке новых систем анализа. Для решения этих проблем в рамках данного исследования необходимо выработать новые принципы анализа языковой образовательной культуры, обратить внимание на факторы, которые влияют на формирование её типических черт, для чего требуется включить в сферу изучения комплекс представлений, обусловленных культурными и историческими установками. Актуальным аспектом изучения может стать и проблема полиязычия в сфере коммуникаций, что является в современном мире неременным условием включённости в мировое экономическое, политическое, социальное, культурное и информационное пространство. Такое понимание требует дополнительного осмысления на уровне фундаментальной культурологической науки.

**Степень теоретической разработанности проблемы.** Исследование языковых практик образовательной культуры в сфере современных глобальных социокультурных процессов происходило по разным направлениям.

Философией языка занимались отечественные (М. М. Бахтин, Ю. В. Рождественский, Г. Г. Шпет, Р. О. Якобсон и др.) и зарубежные учёные

(В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф, Д. Хаймс и др.). Большое значение придавалось философской концепции Бахтина, лингвистической модели коммуникации Якобсона, исследованиям Н. Винера о прямой и обратной связи в коммуникации. В культуре и коммуникации заложена возможность бесконечного расширения диалога, прямых и обратных связей. Без диалектического принципа прямых и обратных связей (Г. В. Ф. Гегель) невозможно представить себе культурную коммуникацию.

Философия языка, по Шпету, — основа философии культуры. Одним из видов межкультурного взаимодействия является диалог (И. Кант, Л. Фейербах, И. Фихте, Ф. Шеллинг и др.). Многие отечественные (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Л. С. Выготский, М. К. Петров, Б. Ф. Поршнев и др.) и зарубежные учёные (М. Бубер, Э. Сепир) рассматривают диалогическую концепцию в качестве теоретических основ межкультурной коммуникации. По словам Э. Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию»<sup>2</sup>.

Работы по философии языка, речи и культуры (В. Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф, Д. Хаймс и др.) позволяют рассмотреть общекультурные, коммуникативные и лингвистические характеристики языковой личности. Понятие «языковая личность» появилось в антропологической лингвистике, исследующей коммуникативно-деятельностные формы существования языка. Концептуальные основы языковой личности получили развитие в трудах А. Г. Алейникова, Н. Д. Арутюновой, Г. И. Богина, В. В. Виноградова, С. Г. Воркачёва, Н. Д. Гальской, Г. И. Елизаровой, Ю. Н. Караулова, В. И. Карасика, А. А. Котова, О. А. Леонтович, А. А. Леонтьева, О. М. Осияновой, Л. П. Халыпиной и др. Коммуникативная и межкультурная компетенции языковой личности изучались отечественными (Т. Н. Астафурова, Г. И. Богин, С. Г. Воркачёв, В. В. Воробьёв, Л. Н. Вырыпаева, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, Л. П. Киященко, Е. С. Кубрякова, Е. В. Милосердова, Р. П. Мильруд, С. А. Сухих, П. В. Сысоев, В. П. Фурманова и др.) и зарубежными исследователями (А. Вежбицкая).

Необходимость межкультурной коммуникации утверждают отечественные (И. В. Барышников, Е. В. Верещагин, Н. Д. Гальскова, Т. Г. Грушевицкая, В. Г. Костомаров, В. Д. Попков, А. П. Садохан, И. В. Соковин, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева и др.) и зарубежные авторы (Г. Фишер, У. Харт, Э. Холл). Культурологические основания взаимоотношений языка и повседневности исследует Н. Л. Новикова.

Особое значение в культурологической науке получили исследования, связанные с изучением состояния, внутренней целостности культуры и согласованности между её различными элементами, а также с процессом, результатом которого является такое взаимосогласование. Серьёзный вклад в развитие интегративных проблем вносят научные работы, посвящённые анализу процессов в области образовательной теории и практики (В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, Н. И. Воронина, Э. Д. Днепров, А. А. Касьян, В. Д. Семенов,

<sup>2</sup> Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. — М.: Прогресс, 1993. — С. 211.

Н. Л. Уварова, Л. Д. Федотова, Н. К. Чапаев, Т. Ф. Яркина и др.). К философским и культурологическим основаниям интеграции относятся положения идей всеединства, уникальности и равноценности культур и цивилизаций, диалога культур в отечественной (Л. М. Баткин, М. М. Бахтин, В. С. Библер, В. И. Вернадский, П. П. Гайденко, Н. Я. Данилевский, М. С. Каган, В. Ю. Костроминов, С. Ю. Курганов, В. С. Соловьев, В. С. Стёпин, А. В. Шацкая и др.) и мировой философии (Х. Гадамер, И. Пригожин, И. Стенгерс, А. Тойнби, П. Т. де Шарден, О. Шпенглер, К. Ясперс).

Ю. В. Рождественский, читая курсы риторики, теории словесности, вкладывал в традиционные названия и классическое филологическое содержание, и новый взгляд на специфику учений о речи в условиях индустриального общества массовой информации советского периода. Философско-культурологический анализ процессов в области образования базируется на принципах взаимосвязи и взаимодействия явлений культуры и анализе тенденций развития поликультурного образовательного пространства (С. Н. Артановский, Е. С. Гриценко, Э. Д. Днепров, И. А. Зеткина, С. Н. Иконникова, М. С. Каган, О. А. Митусова, Н. Л. Новикова, Ю. Н. Солонин, П. В. Сысоев, В. А. Фортунова и др.).

За последние годы появилось много работ, в которых излагаются основные принципы синергетического подхода к анализу социальных систем, социокультурных процессов развития, изменений в науке, культуре, образовании и искусстве, к исследованию проблем управления (Г. А. Аванесова, В. И. Аршинов, О. Н. Астафьева, О. Е. Богданова, А. В. Болдачёв, В. П. Бранский, В. Г. Буданов, В. В. Василькова, С. К. Гураль, А. В. Дахин, К. Х. Делокаров, Ф. Д. Демидов, В. С. Егоров, Е. Н. Князева, С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, Г. Г. Молчанова, А. П. Назаретян, Н. В. Поддубный, С. Д. Пожарский, И. Н. Трофимова и др.). В исследованиях, которые сегодня можно объединить в лингвосинергетику как самостоятельное течение в языкознании (В. И. Аршинов, В. Н. Базылев, И. А. Герман, С. К. Гураль, Г. Г. Молчанова, Г. Г. Москальчук, Н. Л. Мышкина, В. А. Пищальникова, Я. И. Свирский и др.), отмечается необходимость развития интегральной концепции языка. Изучением процессов самоорганизации сложных систем занимались К. Боулдинг, Р. Дарендорф, Г. Зиммель.

Проблемы глобализации рассматриваются в работах отечественных (А.А. Владимиров, Л.А. Зеленов, Л.М. Карапетян, Г.С. Сарайкин, Е.И. Степанов, Г.Н. Устюгова, В. Петров-Стромский и др.) и зарубежных авторов (К.-О. Апель, М. Мис, П.Б. Эванс, Ф.К. Эмбонг, К. Цинн и др.). В трудах многих известных американских и западноевропейских учёных – теоретиков глобализации (А. Аппадурай, У. Бек, П. Бергер, Э. Гидденс, К. Дёрре, А. Джонс, А. Дирлик, М. Кастель, Р. Ли, Дж. Питерс, Р. Робертсон, Г. Тербон, Д. Томлинсон, М. Уотерс, Д. Урри, М. Фезерстоун, Д. Фридман, У. Ханнерц, Д. Ховес, Д. Хэлд, У. Шуэркенс и др.) находит отражение взаимосвязанность «глобального» и «локального», но данные экспликации носят фрагментарный характер и не представляют собой целостной всесторонней картины. Понятие «глокализация» впервые ввёл английский социолог Р. Робертсон в своей книге "Globalization: Social Theory and Global Culture" (1992), понимая под ней одновременное сосуществование противоположных тенденций – тенденций к универсализации и партикуляризации.

Теория глокализации рассматривалась до сих пор в основном как маркетинговый приём, при помощи которого глобальные компании реализуют свои долгосрочные цели через локализацию, через адаптацию к местным условиям (использование местного языка, местных культурных образов и т.д.). Процессы глокализации почти не анализировались в контексте их связи с образовательной культурой (особенно с языковой образовательной культурой). В отечественной науке Л. Г. Кирьяновой предпринята серьёзная попытка показать не взаимоисключение и противопоставление, а диалектический характер, взаимовлияние и взаимозависимость «локального» и «глобального». Автор рассматривает глокализацию в широком культурологическом контексте как явление мировоззренческого уровня, отражающего одновременно и отстаивание культурами своей самобытности (локальность), и стремление к стиранию прежних пространственных границ, к укреплению всесторонних связей. В этом смысле глокализация отражает сопряжённость между гомогенизацией, которую несёт глобализация и гетерогенизацией, как проявлением локального, специфического, традиционного.

Процессы консервации и трансляции культурно-исторического опыта, дифференциации таких понятий как «обычай», «традиция», «инновация» анализировали зарубежные исследователи (Ф. Йейтс, К. Лоренц, Дж. Г. Мид, М. Хальбвакс, П. Хаттон, И. Шубтр) и отечественные авторы (Е. В. Бондаревская, И. А. Бычченкова, Р. Б. Вендровская, В. Б. Власова, Е. А. Данилина, А. В. Дахин, Г. Б. Корнетов, В. В. Краевский, О. Т. Лойко, И. Г. Ребещенкова, Л. П. Репин, М. А. Розова, М. В. Савин, А. М. Саранов, Л. С. Сычева, Н. П. Юдина и др.).

При рассмотрении социокультурной проблематики (в частности, языковой образовательной культуры) важно изучить *образовательный дискурс*. Научным исследованиям многообразных проявлений дискурса посвятили свои работы зарубежные (Ф. Барглетт, Э. Бенвенист, Э. Бюиссанс, Дж. Браун, Дж. Граймс, Ж. Деррида, Г. Джефферсон, В. Дресслер, Дж. Дюбуа, О. Йокояма, С. Камминг, Х. Камп, Ю. Кристева, У. Манн, Б. Мейер, М. Митун, М. Пеше, Р. Райкман, Дж. Сакс, Р. Хоровитц, Д. Шиффрин) и отечественные учёные (Н. Д. Арутюнова, В. Г. Борботько, Б. М. Гаспаров, Т. В. Ежова, Е. А. Земская, В. А. Кутырёв, О. А. Лаптева, А. Т. Липатов, А. С. Тимошук, Е. Н. Ширяев, С. А. Шувалова и др.).

Переход от узкого понимания дискурса как особого диалога или речевого акта, в котором участвует малая контактная группа, к более широкой его трактовке в качестве общественного публичного диспута, затрагивающего большие социальные группы и протяжённого во времени и пространстве, в отечественной науке обосновывает Е. В. Добренькова.

Научные труды указанных авторов являются основой для общетеоретического подхода к комплексному исследованию языковой образовательной культуры.

**Научная гипотеза исследования.** Качество языковой образовательной культуры существенным образом определяет меняющуюся культурную среду, современные межкультурные коммуникации. Обращение к идеям синергетического направления позволяет переосмыслить перспективы развития



самой языковой образовательной культуры как целостной открытой сверхсложной саморазвивающейся системы, комплексность же исследования предполагает изучение культурно-исторического опыта и традиций в области языковых практик. Многообразие иностранных и локальных языков – тот конструктивный потенциал, который может быть использован в современных условиях для модернизации языковой образовательной теории и практики.

**Объект исследования:** образовательная культура в сфере современных глобальных социокультурных процессов.

**Предмет исследования:** языковая образовательная культура в контексте синергетического подхода.

**Основной целью** диссертационного исследования является анализ языковой образовательной культуры в современном российском контексте межкультурных коммуникаций.

Из поставленной цели вытекают следующие **задачи исследования:**

- рассмотреть социокультурные предпосылки формирования языковой образовательной культуры; охарактеризовать современные процессы глокализации в области языковых коммуникаций с точки зрения культурной составляющей;
- обосновать необходимость применения синергетического подхода к исследованию языковой образовательной культуры;
- показать динамику развития глобализационных процессов в экономике и культуре, рассматривая их в контексте диалога культур как разноуровневые явления;
- отразить специфику применения языкового дискурса как инструмента анализа языковой образовательной культуры;
- дать определение понятия «языковая образовательная культура», выделив присущие ей характеристики, и выявить её структуру;
- рассмотреть принципы проектирования языковой образовательной культуры;
- проанализировать условия сохранения европейского культурного богатства и языкового разнообразия в рамках Болонского процесса.

**Теоретико-методологические основы исследования.** Достижение цели и решение задач, заявленных в данной работе, связано с реализацией целого ряда подходов, главным условием применения которых в рамках избранной научной стратегии служит *принцип системного анализа*. Системный подход, ориентированный на принципы целостности и взаимодействия, позволяет определить специфику языковой образовательной культуры в современном мире как комплексного явления и объясняет её структурные закономерности, способ развития и функционирования.

Поисковые зоны диссертационного исследования, связанные с применением *синергетического подхода* к исследованию социокультурных процессов, находят выражение в категориально-понятийном аппарате исследования («негативный эффект синергии», «положительный эффект синергии», «переключатель положительного и отрицательного синергетического эффекта», «концепт глокализации» и т. п.).

Использование *культурно-исторического* подхода позволило автору показать связь глокальных социокультурных процессов с пониманием необходимости языкового разнообразия в современном мире.

При решении конкретных задач исследования диссертант опирался на следующие методы:

- сравнительный, дающий возможность определить специфику языковой образовательной культуры в современном российском контексте;
- аналитический, благодаря которому в совокупности теоретических исследований определялись концепции и подходы, демонстрирующие степень изученности предмета и определяющие гипотезу настоящего исследования;
- метод редукции ограничил сферу теоретических феноменов, которые относятся к сфере исследуемого предмета;
- сравнительно-исторический, способствующий выявлению особенностей функционирования явления в процессе исторического развития;
- аналитического моделирования, помогающий обобщить первичные теоретические данные и выработать стратегию исследования;
- структурно-функционального анализа, позволивший структурировать исследуемые феномены и установить характер взаимосвязей между ними;
- функциональный, определяющий формальные и содержательные трансформации в языковой образовательной культуре.

Вполне очевидно, что никакое отдельное исследование феномена языковой образовательной культуры, основанное на том или ином комплексе определённых исследовательских методов, не может завершить процесс исследования данной проблематики, и до настоящего времени многие вопросы, касающиеся вопросов языковой образовательной культуры, остаются открытыми.

**Научная новизна исследования.** Диссертационное исследование расширяет границы традиционного для культурологии подхода к анализу природы, строения, динамики и социальной роли образовательной культуры в современном обществе. Действительность выдвигает новые требования, связанные с языковыми практиками, формами коммуникации. В работе аргументирована просветительская миссия образовательной культуры, при формировании которой неизбежно меняются базовые компоненты в общей культуре общества, что, исходя из принципиально новых характеристик, выводит её на качественно иной уровень.

Впервые к исследуемому предмету применён синергетический подход, позволивший автору при рассмотрении языка и образования пересмотреть категориально-понятийный аппарат и синтезировать происходящие в них процессы в единой сложной целостной системе. Исследуя синергетическую природу образовательной культуры, автор приходит к выводу о возможности негативных эффектов в социокультурной сфере и видит пути решения данного противоречия в запуске положительного синергетического эффекта. Показана связь изучения иностранных языков с позитивным дискурсом, с позитивным синергетическим эффектом в мультикультурном пространстве и необходимость формирования дискурса с использованием запаса взаимного доверия.

Введено понятие *«языковая образовательная культура»*, обоснована значимость языковой образовательной культуры в связи с процессами

глокализации в глобализирующемся мире. (Автор рассмотрел эти явления применительно к сфере языковой образовательной культуры, наполнив концепт глокализации новым социально-культурологическим и философско-культурологическим смыслом.)

Выявлены характеристики современной языковой образовательной культуры: полисубъектность, инновационность, технологичность, результативность, оценка последствий взаимодействия различных феноменов культуры.

Представлены дополнительные принципы проектной деятельности в модернизации образовательных систем, позволившие актуализировать позитивные векторы развития языковой образовательной культуры (развитие языкового сознания, языковой личности, образовательной политики в области обучения родным и иностранным языкам и т.д.).

Комплексно рассмотрены актуальные формы развития языковой образовательной культуры. Выявлены негативные последствия доминирования английского языка для международного партнёрства в разных областях и возможностей научного сообщества.

В результате и на основе проведённого исследования были выдвинуты следующие положения, выносимые на защиту.

1. Предпосылки формирования новой культуры языковых коммуникаций в сфере образования определяются с позиций проблематизации существующих практик. Если глобализационные процессы в экономике ведут к унификации, то в сфере культуры существуют два противоположных процесса: с одной стороны, под влиянием глобализации культура развивается в сторону сглаживания различий, усиления доминирования и унифицирующего влияния языка международного общения, с другой – имеет место стремление локальных языков к эмансипации, к самоутверждению. Феномены этнического возрождения, национального строительства, регионализации и глобализации диалектически взаимосвязаны. Взаимодействие этих трёх тенденций – этнонационализации, регионализации и глобализации – в каждом регионе и в каждой стране имеет свои специфические особенности. Разработанный в исследовании концепт глокализации позволяет при наполнении новым социально-культурологическим и философско-культурологическим смыслом говорить о новых возможностях существования локальных культур. Конфликт партикулярного и универсального, локального и глобального в сфере языковых коммуникаций относится к категории основных, что показывает сверхсложность происходящих в системе культуры процессов.

2. Рассматривая понятия языковой культуры и образовательной культуры как отдельные системы и одновременно синтезируя происходящие в них процессы, диссертант выводит на этой основе понятие *языковой образовательной культуры*. Обращение к идеям синергетического направления позволило автору переосмыслить перспективы развития языковой образовательной культуры как целостной открытой сверхсложной саморазвивающейся системы. Автор диссертации рассматривает синергетический эффект не только в позитивной перспективе, как это принято у всех исследователей, но и утверждает возможность негативных эффектов синергии. Современные социальные субъекты настроены на

сужение языкового дискурса, что ведёт к снижению уровня межкультурного взаимодействия.

3. При определении особой роли образования в формировании готовности людей к межкультурному диалогу, к межкультурной коммуникации, основную проблему автор видит в языковой гомогенизации знания в системе образования, которая наносит вред национальным, локальным и региональным культурным сообществам. Интернационализация хотя и может стать позитивной предпосылкой, но в условиях названной гомогенизации неизбежно будет приводить к утрате интереса к локальным и региональным языковым практикам и культурам. Полностью открытый в таком режиме рынок образования ослабит региональные культурные и научные сообщества. Обучение на национальных языках заслуживает поддержки, и оценка заслуг академических сообществ не должна быть отдана на усмотрение иностранцев.

4. Языковой дискурс в сфере образовательной культуры позволил на основе синергетического подхода выделить одну из функций дискурса – служить «переключателем» положительного и отрицательного синергетического эффекта. Чтобы синергетический эффект был положительным, дискурс необходимо формировать, используя ресурс социального доверия и минимизируя агрессивную составляющую дискурса. Любую реформу (в том числе и образовательную) можно рассматривать как форму проявления дискурса, его завершающую фазу, нередко превращающуюся всего лишь в одну из стадий длительного процесса противоборства сторон, когда победившая сторона, добившаяся от государства легитимного воплощения своих идей, постепенно уступает первенство проигравшей стороне, которая успела консолидировать своих сторонников и через десятилетие может добиться проведения контрреформы. Динамика дискурса зависит от социальных субъектов, которые участвуют в формировании образовательной среды.

5. Целесообразным является понимание в качестве важнейшей категории общей теории образования сферы *языковой образовательной культуры*, которую диссертант определяет как систему информационных кодов, закрепляющую культурный опыт и средства его фиксации, обеспечивающую воспроизводство и изменение социокультурной жизни в сфере языкового образования и языковой политики и адресованную в будущее. Автор выделяет следующие характеристики языковой образовательной культуры: полисубъектность (вовлечённость всех субъектов образовательной деятельности в освоение новшеств); инновационность (использование разработанных наукой на данном этапе развития методов и педагогических технологий); технологичность (использование предлагаемых на данном уровне развития мультимедийных и других информационных технологий); результативность (наличие результатов, превышающих достигнутые в массовом опыте), оценка последствий взаимодействия различных феноменов культуры.

6. Использование на практике существующих принципов педагогического проектирования (прогностичность, пошаговость, нормирование, обратная связь, продуктивность, культурная аналогия, саморазвитие), а также выявленных диссертантом принципов *полисубъектности* и *инновационности* позволили актуализировать позитивные векторы развития языковой образовательной

культуры (развитие языкового сознания, языковой личности, образовательной политики в области обучения родным и иностранным языкам и т.д.). Традиционные принципы охватывают универсалии, свойственные всем типам культуры, а добавленные учитывают культурное разнообразие в языковой сфере, обеспечивая в целом адекватность подходов к языковой образовательной культуре.

7. Целью создания общеевропейского образовательного пространства в рамках Болонского процесса должно стать сохранение европейского культурного богатства и языкового разнообразия, основывающихся на культурном наследии различных традиций, а также стимулирование инновационного потенциала и социального и экономического развития посредством расширенного сотрудничества между европейскими вузами и национальными научными сообществами, что рассматривается автором как формы развития образовательной культуры современного общества.

**Теоретическая и практическая значимость** диссертационного исследования состоит в том, что выдвигаемые в работе теоретические положения дополняют и развивают теоретико-методологические и практические аспекты исследовательских подходов к анализу социокультурных процессов современного мира в сфере образования.

В диссертации дан анализ комплекса теоретических проблем современной науки, связанных с исследованием социокультурных процессов языковой образовательной культуры как выражения процессов глокализации.

Проведённое исследование позволило выявить причины сокращения языкового разнообразия. На сегодняшний день английский язык является наиболее престижным и распространённым языком международного общения и поэтому большинство высших учебных заведений и школ стремятся выбрать для изучения именно этот язык. Следовательно, английский язык постепенно вытесняет другие иностранные языки, в частности французский и немецкий. Это означает одностороннюю ориентацию на англо-американскую культуру, игнорирование современных культурно-политических реалий.

Выбор иностранного языка для изучения в образовательных учреждениях, с точки зрения автора, должен определяться сегодня не одним, а многими факторами: его статусом в мире, престижностью в конкретном регионе, общественными и личными потребностями граждан в изучении языков.

Материалы диссертации могут быть использованы при составлении программ по развитию языковой подготовки на разных уровнях, при дальнейших исследованиях в области теории, истории и философии культуры. Теоретический и фактологический материал диссертации может быть положен в основу учебных курсов, пособий по межкультурной коммуникации, культурологии.

#### **Апробация результатов исследования.**

Результаты исследования опубликованы в трёх монографиях, а также в 39 статьях, вышедших в различных журналах и сборниках, включая 10 публикаций в журналах, входящих в перечень изданий ВАК Минобрнауки РФ, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертации на соискание учёной степени доктора наук.

Теоретические проблемы, методологические основы и результаты исследования были представлены автором:

на *международных* конференциях и семинарах:

(Н.Новгород 2002, 2007-2012); (Пенза 2006, 2007); (Казань 2009); (Челябинск 2010);

на *всероссийских* конференциях: (Н.Новгород 2006, 2012); (Пенза 2007); (Красноярск 2011); (Челябинск 2012);

на *региональных* конференциях: (Н.Новгород 2001, 2007).

**Структура диссертации** подчинена логике, обусловленной целями и задачами работы. Содержание диссертационного исследования изложено на 355 страницах и включает введение, три главы (девять параграфов), заключение и библиографический список из 437 наименований.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обосновывается актуальность темы исследования, анализируется степень её разработанности, формулируются научная гипотеза, цель, задачи, объект и предмет исследования, раскрывается методология диссертационного исследования, излагаются положения, выносимые на защиту, определяются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, даётся информация об апробации, описывается структура работы.

**В первой главе «Теоретические и социокультурные предпосылки языковой образовательной культуры»** автор ставит вопросы о специфике объекта исследования, анализируются возможности синергетического подхода к исследованию языковой образовательной культуры. Диссертант исходит из того, что рассмотрение образования через понятие «языковая образовательная культура» позволяет открыть новые исследовательские возможности, опирающиеся на принципиальную несводимость предложенного понятия ни к одному из практически используемых в современной науке.

**В первом параграфе «Социокультурные предпосылки языковой и образовательной культуры»** автор обосновывает основные подходы к анализу языковой культуры и языковой образовательной культуры и дискурсу между ними; исследует социальную историческую память и наследование культуры; рассматривает концепт «глокализация».

В последнее время достаточно часто не различают такие понятия, как «Болонский процесс» и «реформа высшего образования в России». «Однако, это абсолютно нерядоположенные явления – они существуют в принципиально разных областях: первое находится в плоскости механизмов международного сотрудничества, второе – в плоскости национальных стратегий социально-экономического развития с учётом реальных потребностей и возможностей страны. Болонский процесс – лишь механизм согласования, взаимопонимания, оптимизации отношений между странами, но никак не механизм их

реформирования»<sup>3</sup>. Диссертант обосновывает необходимость выстраивания новой по содержанию парадигмы образовательной культуры в свете общеевропейского сотрудничества, способной привести в национальные системы образования положительные моменты и минимизировать негативные. Многолетнее профессиональное наблюдение, которое, по мнению автора, уже можно считать методом исследования, показывает неуклонное уменьшение языкового разнообразия в современном обществе в целом и в российских вузах в частности.

России надо не столько повышать мобильность («в европейском измерении») (фактически с востока на запад, из России в Европу), сколько менять направление мобильности высококвалифицированных кадров, во-первых, на «внутристраны» и, во-вторых, на прямо противоположное географически. Для основной массы студентов, получающих образование в России, владение иностранными языками будет одним из важнейших факторов успешной профессиональной деятельности.

Растёт интерес к исследованиям, определяемым общим термином «*memory studies*», суть которого А.В. Дахин связывает с изучением того, как коллективная память социальных сообществ поддерживает альтернативное «народное» знание о предшествующей истории сообщества, которое существует независимо от академической, профессиональной истории, хранит и передаёт его из поколения в поколение; коллективная память является основой духовной и культурно-исторической *идентичности* человеческих миров (сообществ), одним из наиболее значимых проявлений которой является родной язык. С опорой на такое понимание социальной природы языка диссертант рассматривает проблемы соотношения традиций и инноваций в образовательной культуре в целом и в сфере языковой образовательной культуры в частности. Ключевым условием сохранения и развития культуры в мультикультурном обществе является сохранение традиционных языков народов в сфере языкового образовательного пространства.

Культура выступает в обществе как целостном социальном организме аналогом генетических кодов. Различные виды деятельности, поведения и общения людей, регулируемые кодами культуры, обеспечивают, по мнению В.С. Стёпина, воспроизводство и развитие элементов, подсистем общества и их связей, характерных для каждого исторически конкретного вида социальной организации, что позволяет обнаружить у человека ещё одну кодирующую систему – *социокод*, из поколения к поколению развивающийся массив социального опыта. Важным способом трансляции этих социокультурных оснований исторической памяти является образование, осуществляющее передачу фрагментов социокультурного опыта в процессе взаимодействия его носителей – социальных субъектов. Поэтому для того, чтобы решить проблему основного и дополнительных языков на уровне социокода, необходимо, прежде всего, исследовать возможности языкового образовательного пространства.

Социально-политические коррективы процессов глобализации в своей основе должны содержать программу развития, базирующуюся на сохранении социально-культурной среды региона как одного из элементов его

---

<sup>3</sup> На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализованного мира. Лондонское коммюнике (18 мая 2007 г.). – С. 7.

конкурентоспособности, отражающей способность интеграции в мировые процессы глобализации. Именно разнообразие, по мнению диссертанта, способствует стабильности глобального. Глобальная система способна взять на себя важную функцию по сохранению языков.

Диссертант обосновал необходимость выделения процессов глокализации из поля общих проблем глобализации. Термин «глокализация» многие учёные ещё не употребляют в контексте культурной реальности, так как изначально этот термин появился у маркетологов в связи с реализацией долгосрочных целей глобальных компаний через локальные стратегии. Диссертант, наполняя это понятие социально-культурологическим смыслом, рассматривает глокализацию как концепцию, характеризующуюся одновременностью и взаимозависимостью процессов глобализации и локализации, сочетанием тенденций к гомогенности и гетерогенности в различных сферах общественной жизни. Автор рассматривает детерриторизацию, гибридизацию и регионализацию как частные проявления, разновидности процессов глокализации, что в полной мере касается социокультурных процессов и во всё большей степени находит отражение в языковой образовательной культуре современного общества. Диссертант считает, что понятие «локализация» иногда может совпадать с понятием регионализации, но чаще его следует рассматривать как синоним детерриторизации.

Таким образом, параллельно с процессами глобализации весьма интенсивно идут процессы регионализации, которые, во-первых, воспринимаются как своеобразный вызов иррационализму современной глобализации, во-вторых – как форма государственно-групповой страховки от угроз и опасностей глобализации на её нынешнем этапе. В-третьи, существует возможность формирования иных центров глобальной мощи в противовес американоцентричной модели глобализации.

В параграфе утверждается необходимость ориентации на становление *многополюсного и многоликого* культурного мира. В. А. Никитин справедливо замечает, что «Соединённые Штаты Америки или страны Западной Европы, которые ныне выдаются за высший образец и центр мирового общественного развития, ... и сейчас по некоторым параметрам не являются носителями высших ценностей. Страны же других регионов зачастую обладают таким своеобразием, что глобализация по образцу США или стран Западной Европы может привести к ликвидации многообразия форм человеческой жизни, которое является условием творческого развития человеческого общества»<sup>4</sup>.

Диссертант отмечает, что современное образование способно охватить три временных уровня – прошлое, настоящее и будущее. Социум, столкнувшийся утратой строгого хронологического ритма, во временном отношении «сжимается до мгновённости», до «одновременного» развёртывания прошлого, настоящего и будущего, что, очевидно, и становится способом познания действительности. Соответственно, знание в новом понимании есть умение человека оперировать информацией, перерабатывая её, «сжимая», обобщая, подвергая критическому

---

<sup>4</sup> Никитин В. А. Проблемы и направления реализации социального в обществе / В. А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – С. 17-18.



осмыслению; это и позволяет утверждать, что подлинное (рождённое на основе переработки человеческим мозгом информации) знание раскрывает содержание будущего. Как следствие, качественно новым средоточием образовательного процесса сегодня выступает умение индивида в снятом виде реализовывать память как спрессованную информацию и информацию как «отражённое разнообразие» (А. Д. Урсул) и вывести это содержание на уровень познания реальной действительности в её опережающем воспроизведении. Об опережающем воспроизведении целесообразно говорить и при анализе образовательной культуры в нашем обществе.

Диссертант обосновывает особую значимость языка в существовании и развитии всех форм проявления культуры – трудовой деятельности, религии, философии, образования, науки, техники, искусства и т. д. Разнообразие языков, присущих различным культурам, позволяет каждому народу уникальным способом выражать не только свой исторический опыт, но и общечеловеческие ценности и смыслы. Поэтому унификацию языков, сведение всего их многообразия к некоему единому стандарту автор считает ошибочным.

Во втором параграфе «Синергетика как методология языковой образовательной культуры» автором в качестве наиболее эффективного методологического инструмента в познании языковой образовательной культуры предложен синергетический подход. Рассматривая синергетические процессы в культуре, соискатель анализирует попытки соединить с идеями синергетики культурфилософские подходы и эмпирический материал региональных социокультурных процессов.

Синергетический подход к анализу языка учёные начали применять ещё в середине 90-х гг. XX века (В. И. Аршинов, В. Н. Базылев, И. А. Герман, С. К. Гураль, Г. Г. Молчанова, Г. Г. Москальчук, Н. Л. Мышкина, В. А. Пищальникова, Я. И. Свирский и др.), затрагивая, на взгляд автора, важные, но частные проблемы лингвистики. Концептуальные основы синергетического подхода практически не были использованы в отношении формирования языковой образовательной культуры как сверхсложной саморазвивающейся системы.

Диссертант рассматривает и результат образования, и наследование культуры как некий синергетический эффект, объясняя, что синергетика – «не инструмент, дающий предзаданные результаты, а дверь, открытая в природную или человеческую реальность и ожидающая ответов от самой этой реальности. Стоит попробовать подойти к миру синергетически, проинтерпретировать или переинтерпретировать феномены или события с синергетической точки зрения и посмотреть, что получится. Синергетика становится способом не просто открывания, но и создания реальности, способом увидеть мир по-другому и активно встроиться в этот мир. Она даёт возможность рассмотреть старые проблемы в новом свете, переформулировать вопросы, переконструировать проблемное поле науки»<sup>5</sup>. Синергетический эффект рассматривается учёными

---

<sup>5</sup> Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма: многообразие подходов / отв. ред. В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехович. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 249-250.

исключительно в позитивной перспективе, тогда как, по мнению диссертанта, синергия может вести и к негативным эффектам. Применительно к данному исследованию это означает, что современная тенденция к моноязычности создаёт эффекты, сильно затрудняющие возвращение полиязычия в образовательную культуру.

К положительным для эволюционной теории результатам синергетики автор относит не только разработку темы неустойчивости процессов как обязательного условия реализации новации, но и то, что синергетическая терминология позволила последовательно, научно, строго обсуждать ранее не поддававшиеся какой-либо формализации феномены. Синергетика выработала понятийный аппарат для анализа проблем необратимости времени и влияния будущего на текущее состояние систем, иерархичности, нелинейности, нестабильности, открытости и многих других вопросов, для которых ранее просто не имелось формально-терминологических схем.

О. Н. Астафьева показывает, что изучение динамики современных социокультурных процессов нуждается в новых теоретико-методологических решениях, выходящих далеко за рамки линейно-детерминистических подходов. В рамках устанавливающегося культурного плюрализма, наряду с моноидеализмом, мономатериализмом и дуализмом, формируются иные представления о соотношении материального и идеального начал природы как исходного континуума, что связано со сменой языка культуры, появлением абсолютно новых явлений, в силу многозначности и сложности которых изучение уже невозможно вести в рамках ранее сложившейся монометодологии. Следовательно, по мнению автора, необходима *системная (диалогическая)* методология, позволяющая понять, что закономерности, по которым развиваются многие процессы в современной культуре, не могут быть познаны в рамках других концепций. Это не означает, что только теория самоорганизации обладает принципиально универсальными методами познания культуры и тем самым претендует на уникальность. Напротив, методологические возможности синергетики лишь дополняют весь массив известных представлений о культуре.

В синергетике возникает одно из наиболее парадоксальных представлений – представление о влиянии будущего, или конечной причинности. Будущее преддетерминирует настоящее, структуры-аттракторы детерминируют ход исторических событий. Будущее оказывает влияние сейчас, в некотором смысле оно существует в настоящем. Поэтому выстраивание *поли-*, а не *моноязычного* режима функционирования языковой образовательной культуры в настоящем является, по мнению автора, посылом из будущего, потребности которого мы можем с большой долей вероятности прогнозировать, анализируя тенденции современных социокультурных процессов.

В третьем параграфе «Диалог культур в мультикультурном пространстве» автор обосновывает понятие «языковая образовательная культура» в качестве важнейшей категории общей теории образования, рассматривая особенности языковой образовательной культуры общества.

Диссертант понимает «языковую образовательную культуру» как систему информационных кодов, закрепляющую культурный опыт и средства его

фиксации, обеспечивающую воспроизводство и изменение социокультурной жизни в сфере языкового образования и языковой политики и адресованную в будущее.

Автор выделил следующие наиболее значимые характеристики языковой образовательной культуры: *полисубъектность* (вовлечённость всех субъектов образовательной деятельности в освоение новшеств); *инновационность* (использование разработанных наукой на данном этапе развития методов и педагогических технологий); *технологичность* (использование предлагаемых на данном уровне развития мультимедийных и других информационных технологий); *результативность* (наличие результатов, превышающих достигнутые в массовом опыте), *оценка последствий* взаимодействия различных феноменов культуры.

В этой связи неизбежно возникает проблема совмещения принципов мультикультурализма и глобализации как в социокультурной жизни общества в целом, так и, в частности, в сфере образования. Поэтому необходимо осмысление того, как «мультикультурализм» и «глокализация» отражаются на строении современной образовательной культуры, как они могут быть реализованы в сфере языкового образовательного пространства и межкультурного диалога.

Во второй главе «Языковая образовательная культура: стереотипизация социальных представлений» анализируется структура образовательной культуры, рассматривается проблема традиции и инновации в современной образовательной культуре, предлагается анализ уровней процесса стереотипизации социальных представлений.

В первом параграфе «Микро- и макроуровень образовательного дискурса» автор рассматривает развитие понятия «дискурс», анализирует микро- и макроуровни дискурса.

Изучение феномена современного образовательного дискурса представляет собой синтез исследовательских начинаний из различных отраслей гуманитарного знания, таких как философия языка, социология коммуникаций, коммуникативная культурология и др. К числу известных специалистов в области социальной морфологии образовательного дискурса относятся Б. Грос, К. Маккьюин, Д. Румелхарт, К. Сайднер, Дж. Хиршберг, Дж. Хоббс, Э. Хови и др. В отечественной науке эту традицию продолжает Е. В. Добренькова.

В культурологии множественность дискурсов объясняется разнообразием социальных символических систем, культурным многообразием, гетерогенностью образовательного поля, полисемантической близостью и дистантностью вербальных практик (B. T. R. Samraj, A. Wierzbicka, L. M. Fant, A. Grindsted, D. Graddol, L. Thompson, M. Byram).

При широком понимании дискурса он не отождествляется с процессом логического рассуждения, а трактуется как сложная система объектов различной модальности и символического выражения, как совокупность понятий, методов, стратегий поведения и практик социального взаимодействия (А. П. Огурцов). В таком случае научное знание оказывается одним из видов дискурса наряду с литературой, философией, религией, историческим описанием и др. «Социология, психология, риторика, культурология, теория социальной коммуникации – каждая

из наук вносит свой особый вклад в его функционирование и успешное развитие», – пишет Е. В. Добренькова<sup>6</sup>.

Определённые социальные и профессиональные группы выражают и защищают свои корпоративные интересы, вынуждая государство соглашаться с ними при решении важного для них вопроса. Эти группы ведут полемику в средствах массовой информации, публикуют материалы, доказывающие их точку зрения, апеллируют к общественному сознанию, расширяя не только свою аудиторию, но и число своих сторонников. В образовательном дискурсе итогом таких обсуждений, как правило, становится проведение реформы образования или реформирование конкретного раздела. Образовательный дискурс как раз и может привести к положительному синергетическому эффекту. Диссертант определяет дискурс как теоретическую практику, как диалог, происходящий между большими социальными группами на протяжении очень длительного времени и не локализованный в одной точке пространства.

Дискурс понимается как макро- и микроуровни социальной практики (оба уровня тесно связаны между собой), а также то, каким способом оформляется язык и сам формирует социополитическую реальность (С. Саранджи и М. Бейнхам)<sup>7</sup>. Образовательный дискурс традиционно рассматривается на двух уровнях: микроуровне (школьный класс, студенческая аудитория, конференция, семинар, беседа педагога с обучаемым и т.п.) и макроуровне (требует участия больших социальных групп населения, полемизирующих по поводу общественно значимых событий, например, проведение реформы образования, введение единого государственного экзамена, переход от бесплатного к платному образованию). Дискурс о качестве отечественного образования может служить разновидностью образовательного дискурса на макроуровне.

Культурологический дискурс позволил представить наличие или отсутствие ситуации образовательного выбора, т.е. потенциальные условия реализации жизненных шансов больших социальных групп, например, раскрыть проблему неравного доступа к образовательным услугам как предпосылки и мотива вступления этих групп в дискуссии. По мнению автора, образовательный дискурс следует рассматривать как форум широкой общественности, свободно обсуждающей преимущества и недостатки механизмов и этапов реформы образования в той или иной стране.

Дискурс, как показывает диссертант, может переопределять языковое пространство коммуникаций и тем самым обуславливать положительный или отрицательный синергетический эффект в этой сфере. В частности, отрицательный синергетический эффект – это агрессивные коммуникации, отношения нетерпимости, войны и вражды, которые порождаются дискурсом с низкими уровнями взаимного социального доверия. Поэтому структурно и содержательно

---

<sup>6</sup>Добренькова Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса / Е. В. Добренькова. – М.: Альфа – М, 2006. – С. 72.

<sup>7</sup> Sarangi S., Baynham, M. Discursive Construction of Educational Identities: Alternative Readings // Language and Education. – 1996. Vol. 10, № 2 – 3. – P. 77-81.

дискурс необходимо настраивать, если стоит задача получения не случайного, а целоположенного синергетического эффекта в сфере языковых коммуникаций.

Во втором параграфе «Уровень процесса стереотипизации социальных представлений» диссертант показывает, что, хотя общий вектор образовательной реформы определился, отчётливых представлений о подходах, методах решения задач пока нет.

Автор считает необходимым рассматривать идеи в социокультурной сфере как первый уровень процесса стереотипизации социальных представлений, в ходе которого они могут достигать уровня догмы. Эту динамику отметил К. Лоренц, который писал: «Всё новое начинается как ересь и кончается как ортодоксия»<sup>8</sup>. Всегда находятся люди, которые ставят под сомнение содержание догмы. Эти сомнения — новые идеи, которым предстоит, если они найдут поддержку в обществе, начать новый процесс стереотипизации, с одновременным процессом «обратного процесса стереотипизации»: разрушение догмы и перевод её содержания на уровень стереотипов, установок, представлений. Отличительной чертой стереотипизированных социальных представлений автор считает устойчивость представления об идее в обществе и отношении её к сознанию (осознаны или нет). «Стереотипизацию необходимо рассматривать как некий механизм закрепления, как в психике конкретного человека, так и на уровне общественного сознания, социального бессознательного, устоявшегося, прошедшего некоторые уровни процесса стереотипизации, знания об объектах и явлениях, закономерностях их взаимодействия»<sup>9</sup>. Исследовательский интерес к стереотипам общественного сознания диктуется реальной ситуацией. В современной науке понятие стереотип употребляется довольно часто применительно к самому широкому и разнообразному по своей специфике кругу проблем (К. С. Гаджиев, Л. А. Зак, С. А. Зелинский, И. С. Кон, Г. М. Кондратенко, Г. С. Мельник, Ю. Л. Шерковин, П. Н. Шихирев, В. А. Ядов и др.). Сегодня большинство российских учёных (В. С. Агеев, Т. В. Васильева, И. В. Малышева, Р. И. Мокшанцев, В. К. Коробов, Т. Г. Стефаненко, Ю. А. Сорокин, В. А. Янчук и др.) вслед за западными исследователями (А. Адлер, Э. Ноэль-Нойман, Д. Роллс, Г.Тэжфелу, Э. Фромм, К. Хорни и др.) стали более осторожно подходить к феномену стереотипа, считая последний преимущественно комплексным образованием и оценивая его содержание не только с негативной стороны. Это не просто мнение об объекте, никак не обусловленное его объективными характеристиками и всецело зависящее от воспринимающего «стереотипизирующего» субъекта, а образ социального объекта. Исходя из этой концепции, диссертант видит проявления нестереотипного мышления в умении обнаружить, выявить сложившиеся стереотипы в языковой образовательной культуре, получая возможность их замещения другими, что позволит, по мнению

<sup>8</sup> Lorenz K. Behind the mirror: a search for a natural history of human knowledge / K. Lorenz — L.: Methuen and Co. Ltd., 1977. — P. 240.

<sup>9</sup> Речкин Н. С. Стереотипы и процессы стереотипизации в школьном образовании / Н. С. Речкин. — Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ АПСН, 2005. — С. 39.

автора, перейти к *полиязычной* модели развития языкового образовательного пространства.

Проектную разработку концепции содержания языкового образования следует начинать, по мнению, диссертанта, с изучения его философского, общенаучного, социокультурного контекстов, обращаясь к многочисленным существующим в философии, культурологии, педагогике теориям и подходам. Автор предполагает, что процессы стереотипизации в языковой образовательной культуре играют в современном мире более существенную роль, чем это представляется современным научным сообществом, отрицательно влияя на уровень межкультурного диалога и не позволяя выработать комплексное понимание качества конечного результата.

**В третьем параграфе «Структура языковой образовательной культуры»** автор обосновывает категорию «языковая образовательная культура» в качестве важнейшей категории общей теории образования, рассматривая особенности и отдельные элементы языковой образовательной культуры общества.

Структура языковой образовательной культуры представлена автором с разных позиций в соответствии с целями и задачами исследования, прежде всего, как совокупности материального и духовного. Первая часть материальной языковой образовательной культуры предполагает все средства обучения, здания, технические средства, т.е. всё то, что получило название искусственной среды, в данном случае среды образовательной. Вторая, не менее значимая часть материальной языковой культуры связана с функционированием множества общественных институтов, организаций и учреждений, обеспечивающих жизнедеятельность системы языкового образования во всех её сферах. Составной частью духовной культуры является мир ценностей, знания, убеждения, идеологии и всё, что обусловлено понятием «языковое сознание». Наиболее концентрированно общественное сознание в области языкового образования отражено в образовательной идеологии.

Принимая во внимание концепции «языковой» и «вторичной языковой личности», В. П. Фурманова в своих исследованиях говорит о «культурно-языковой личности», под которой понимает интегративное качество субъекта, обладающего определёнными этносоциокультурными статусами, языковым и культурным информационным запасом, представленными в виде уровней развития культурно-языковой личности, и способностью интерпретировать языковые и культурные явления. Культурно-языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и окружающим их миром. Понятием «поликультурная личность» оперируют в своих исследованиях П. В. Сысоев и Л. П. Халяпина. Автор рассматривает языковую образовательную культуру как своего рода парадигму, доминанту которой образует языковая личность. Языковая личность, главным признаком которой являются языковое сознание и языковое самосознание, является неотъемлемой частью языковой образовательной культуры. Языковая образовательная культура проявляется в совокупности языковых, коммуникативных и других знаний, которая находит своё отражение в культурной

языковой личности.

Ещё одной важной составляющей языковой образовательной культуры является языковая образовательная политика – глубокое осмысление и ответственный выбор перспективных социальных целей и культуросберегающих, гуманитарных моделей социокультурного развития; определение технологии (механизмов) их реализации.

При этом формирование и реализацию языковой образовательной политики не только государством, но и обществом диссертант считает ключевым моментом и предлагает в этом плане на данном этапе нашего общественного развития говорить не только и, может быть, даже не столько о государственной, сколько об общенациональной языковой образовательной политике, которая складывается как равнодействующая её государственного и общественного компонентов.

В результате диссертант приходит к выводу: строение языковой образовательной культуры со всей определённостью свидетельствует о необходимости установления более тесной взаимосвязи между целевыми ориентирами в развитии языковой личности и задачами языковой образовательной политики. При этом, как показано автором, в качестве главной платформы этой взаимосвязи и корреляции выступает именно языковая образовательная культура. С опорой на это понимание автор обосновывает два возможных сценария развития языковой культуры, один из которых ориентируется на моноязычную личность и предполагает политику языковой унификации, а другой – на полиязычную личность и политику языковой диверсификации.

В третьей главе «Педагогическое проектирование как особый вид формирования языковой образовательной культуры» актуализируются проблемы языковой образовательной культуры. Предложен анализ видов, объектов, уровней и принципов педагогического проектирования.

В первом параграфе «Опыт проектирования языковой образовательной культуры» автор утверждает, что на современном этапе развития общества, которое характеризуется необычайной подвижностью и изменчивостью, проектный тип культуры начинает доминировать, становясь одним из центральных культурных механизмов преобразования действительности. При этом явно обнаруживаются универсальность и синтетический характер проектной деятельности: прослеживается соединение технократического и гуманитарного, исследовательского и прогностического, информационно-образовательного и социально-преобразовательного начал, что позволяет автору говорить о провозглашении проектной культуры в качестве основы новой образовательной парадигмы XXI века и отстаивать возможность включения проектной культуры в образовательную культуру общества.

Проектная деятельность тесно связана с понятиями «прогнозирование» и «моделирование», где прогнозирование – «разновидность научного предвидения, специальное исследование перспектив какого-либо явления, вероятностное

научное суждение о возможных состояниях явления в будущем»<sup>10</sup>. Проектирование и прогнозирование имеют общие цели и ориентацию на достижение результатов, но первое требует большей строгости, поскольку осуществляется для получения результата, второе же допускает определённое варьирование в выводах. Взаимовлияние этих двух процессов даёт основание считать, что при проектировании исследовательская деятельность является базой для возможного выявления новых источников прогнозирования.

Моделирование как метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях) используется в проектировании для представления и преобразования объектов, явлений или процессов, которых ещё нет в реальности, отсюда моделирование можно считать составной частью проектирования.

Опираясь на исследования М. П. Горчаковой-Сибирской и И. А. Колесниковой, автор выделяет три основных вида проектирования: социально-педагогическое, психолого-педагогическое, образовательное. В рамках образовательного проектирования создаются проекты развития языкового образования в государстве в целом и в отдельных регионах; реализуются проекты создания образовательных учреждений, реформирования органов управления образованием и подведомственных им учреждений; формируются образовательные стандарты и содержание языкового образования всех уровней.

Различные виды проектирования ориентированы на создание и преобразование разных объектов и предметов, где объект проектирования – это среда или процесс, в контексте которых находится предмет, а предмет – предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте; это то, созданию чего посвящена проектная деятельность. Объект и предмет проектирования соотносятся между собой как общее и частное: проектная деятельность связана с производением запланированных изменений в языковой действительности, её объектами становятся многообразные явления и процессы, происходящие в этой действительности, к которым относятся: образовательные системы разного масштаба и их отдельные компоненты; педагогические процессы всех видов и их отдельные компоненты; содержание языкового образования на всех уровнях его формирования; образовательное и информационно-коммуникативное пространство; социально-педагогическая среда; система педагогических отношений; все виды педагогической деятельности; личностные и межличностные структуры; профессиональная позиция; педагогические (образовательные) ситуации; качество педагогических объектов (процессов).

В рамках каждого из видов проектирования можно выделить свои специфические предметы. Так, для языкового образовательного проектирования это: образовательные программы; образовательные стандарты; типы образовательных учреждений; органы управления образованием; методические центры и др. В пределах обозначенных объектов выбираются предметы преобразования: например, в структуре педагогического процесса речь может идти о проектировании целей, содержания, технологий; в структуре содержания

<sup>10</sup> Колесникова И. А. Педагогическое проектирование / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – С. 28.



языкового образования – о проектировании его концепции, программ, учебных планов, дидактических материалов и др.

Проектирование в языковом образовании может осуществляться на разных уровнях. Под уровнем в данном случае автор понимает степень обобщённости (универсальности) проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий. Диссертант уверен, что в зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование может быть выполнено на концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях. Для данного исследования особое значение имеет верхний уровень (концептуальный), ориентированный на создание концепции языковой образовательной культуры, на её прогностическое модельное представление.

Во втором параграфе «Принципы проектной деятельности в модернизации образовательных систем» автор под принципами проектной деятельности подразумевает общие регулятивы, нормирующие деятельность, объективно обусловленные природой проектирования и тем самым определяющие принадлежность тех или иных действий преобразующего к проектной сфере. Диссертант основывается на принципах, предложенных М. П. Горчаковой-Сибирской и И. А. Колесниковой: *прогностичности, пошаговости, нормирования, обратной связи, продуктивности, культурных аналогий, саморазвития*, добавляя к перечисленным принципы *полисубъектности и инновационности*, при этом осмысливая все принципы не только как принципы проектной деятельности для создания конкретного проекта, но и как ориентир на пути любой преобразующей деятельности.

*Принцип прогностичности* обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта. Особенно ярко он проявляется при использовании проектирования для создания *инновационных* образцов. В этом смысле проект может быть определён как пошаговое осуществление проектируемого будущего.

*Принцип обратной связи* напоминает о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о её результативности и соответствующим образом корректировать действия.

*Принцип культурной аналогии* указывает на адекватность результатов проектирования определённым культурным образцам. Опасность получения проектного результата, лежащего вне культурного поля, снимается, если у участников проектной деятельности есть понимание того, что индивидуальное творчество обучаемого или педагога не является самодостаточным. Чтобы быть включённым в культурный процесс, необходимо научиться понимать и чувствовать своё место в нём, формулировать собственный взгляд на достижения человечества на основе изучения культурно-исторических аналогов. При этом получение научных знаний и знакомство с культурными ценностями важно осуществлять в сопоставлении с собственными суждениями и результатами познавательной деятельности.

*Принцип саморазвития* касается как субъекта проектирования на уровне втягиваемой активности участников, так и порождения новых проектов в результате реализации поставленной цели.

Автор расширяет осмысление данного принципа через посредство синергетических эффектов, рассматривая в качестве результата построения деятельности на этом принципе целостность проектирования языковой образовательной культуры. Решение одних задач и проблем приводит к постановке новых задач и проблем, стимулирующих развитие новых форм проектирования полиязычного пространства.

*Принцип полисубъектности* подразумевает участие различных социальных субъектов в проектной деятельности, что ускоряет динамику развития проекта; творческую деятельность субъектов образования в социокультурной среде.

*Принцип инновационности* предполагает наличие форм преобразования, содержащих какие-либо инновационные идеи, направленные на повышение качества деятельности; оценку последствий реализации этой идеи и постижение на этой основе смысла её разработки и реализации; конструктивно-технологическую проработку идеи, включающую мысленное построение системы действий по её реализации; доводку инновационной идеи и программы мер по её реализации с учётом коррекции отдельных действий и локальных результатов в соответствии с запланированными требованиями к качеству.

Принципы в первоисточнике охватывают универсалии, свойственные всем типам культуры, а добавленные учитывают культурное разнообразие в языковой сфере, обеспечивая в целом адекватность подходов к языковой образовательной культуре, позволяя учесть проблемы, которым посвящена работа. Диссертант заключает, что только основанная на всех перечисленных принципах деятельность способна привести к искомому интегральному результату.

В соответствии со сложившейся практикой соискателем отмечается направленность проектируемых изменений на развитие, модернизацию, реформирование образовательных систем. Культурологическое и педагогическое проектирование может быть направлено на создание принципиально новой системы (инновационное проектирование), на смену статуса (переход существующей системы в новое качество), историко-культурную реконструкцию или современную модификацию путей развития существующей системы.

В третьем параграфе «Актуальные формы развития языковой образовательной культуры» автор обосновывает необходимость европейского многоязычия, даёт обзор этапов сотрудничества России и Германии в области образования и науки, рассматривает проблемы подготовки молодежи к жизни в многонациональной и поликультурной среде Российской Федерации.

В современных условиях требуется разработка новых требований и стандартов в области языкового образования. Автор обращает внимание на негативные последствия доминантного положения английского языка для отечественного образования. Поскольку «согласованность процессов модернизации общества и модернизации системы образования становится велением времени ...», успех или неуспех современной попытки модернизации страны во многом будет обусловлен характером изменений, происходящих в

системе образования и в обществе»<sup>11</sup>. В последние десятилетия Совет Европы начал несколько проектов в Австрии, Германии, Италии и Нидерландах, целью которых является развитие полилингвизма в Европе. Автор особо выделяет проект под названием «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общевропейская модель». Этот проект используется при составлении программ обучения, планировании экзаменов, отборе и разработке учебного материала и программ подготовки преподавателей в странах Европы. Более поздний проект Совета Европы – «Языковая политика для полилингвальной и поликультурной Европы» – положил начало развитию новых направлений деятельности<sup>12</sup>.

На примере сотрудничества России и Германии в области образования и науки, составляющего особую главу в истории немецко-российских отношений, автор показал, что обладающая чертой моноязычности современная языковая образовательная культура в обеих странах ведёт к снижению уровня межкультурного диалога. Систематические связи возникли после 1724 г.: Пётр Великий основал Российскую Академию наук, своим дальнейшим развитием обязанную Екатерине Великой; Г. В. Лейбниц в течение года давал консультации в Петербурге; К. Вольф, математик и физик из Халле и Марбурга, способствовал становлению Российской Академии наук; многие из теоретических трудов математика Л. Эйлера, прибывшего в Петербург из Швейцарии, созданы во время работы в Российской Академии наук; с учреждением созданного по инициативе М. Ломоносова первого российского университета в Москве зарождаются первые контакты между высшими учебными заведениями Германии и России, которые активно развивались вплоть до начала первой мировой войны.

Диссертант приводит примеры такого сотрудничества, оставившие яркий след в истории обеих стран: русский революционер Бакунин учился в Берлине, а В. фон Сименс получил диплом Электротехнического института в Петербурге; физиологи Павлов и Сеченов учились в Лейпциге и Бреслау; М. Планк стал почётным доктором Казанского университета; Э. М. Арндт – до того, как переехал в Бонн, – учился в Петербурге; славянофил Киреевский посещал лекции Гегеля и Шиллинга; писатель Радищев учился вместе с Гёте в Лейпцигском университете. Примечательно, что Реформы Штейна и Гарденберга оказали своё влияние и на развитие российского государственного аппарата, более того, в конце XIX в. множество немецких юристов работало в российской экономике и системе государственного управления, а также являлось советниками руководителей государства.

После второй мировой войны обмен преподавателями вузов и студентами осуществлялся преимущественно в рамках централизованных программ; практически не было никаких проблем с обучением в ГДР. С 1953 по 1990 гг. в результате междувузовского обмена между ГДР и СССР около 100 тыс. студентов, выпускников и учёных прошло частичный или полный курс обучения в одной из

<sup>11</sup> Иванова И. Н. О тенденциях развития современного образования / И. Н. Иванова // *Инновации в образовании*. – 2004. – № 3. – С. 5.

<sup>12</sup> Григорьева Е. В. Основные требования к содержанию обучения иностранному языку в экономическом вузе в современных условиях / Е. В. Григорьева // *Иностранные языки в современном мире: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф./ науч. ред. Г. А. Багаудинова*. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – С. 428.

стран. В то же время обмен с западногерманскими вузами даже после заключения в 1959 г. первого соглашения о культурном сотрудничестве оставался до 1988 г. незначительным. И лишь когда 1 августа 1989 г. DAAD встретил первых 160 стипендиатов из Советского Союза во франкфуртском аэропорту, это означало, что впервые после 1913 г. студенты из России снова были зачислены в университеты западных земель Германии. После объединения Германии осенью 1990 г. продолжилось интенсивное межвузовское сотрудничество. Сегодня достаточно очевидно, что молодые люди, занимающие ответственные посты в экономической, социальной, политической, научной и культурной областях и хорошо говорящие на нескольких наиболее распространённых европейских языках, незаменимы для процесса строительства будущих отношений России с Европой.

В настоящее время понимание значения полиязычия для развития межрегиональной интеграции в России отсутствует, с сожалением констатирует автор. Диссертант обосновывает утверждение о том, что национальные и локальные научные языковые сообщества и системы высшего образования в регионах России в современных условиях нуждаются в защите, поскольку национальные языки России обеспечивают связь общероссийского пространства культуры, науки и образования с локальными формами культур в Российской Федерации. Соискатель отстаивает необходимость перехода от *моноязычной* образовательной культуры в поле *многоязычной* образовательной культуры, что рассматривается в качестве важного ресурса развития межкультурного диалога.

В **заключении** обобщаются результаты проведенного исследования, подводятся итоги, излагаются основные выводы, обозначаются возможные перспективы дальнейшего исследования. Анализ строения и социального функционирования языковой образовательной культуры позволил сделать вывод о фундаментальности её значения, как для сохранения коллективной культурной идентичности, так и для развития межкультурного диалога в мультикультурном обществе. Сложное внутреннее строение языковой образовательной культуры делает её сферой проявления синергетических эффектов. Обосновывая возможность существования как позитивных (развивающих), так и негативных (разрушающих) синергетических эффектов, автор раскрывает роль языкового дискурса в качестве фактора, определяющего направленность синергетического эффекта в языковой образовательной среде. С опорой на такое понимание «механизма настройки» автор представляет проектное видение альтернативных формаций языковой образовательной культуры, одна из которых – *моноязычная*, а другая – *полиязычная*. На основе критического анализа действующих практик в сфере языковой образовательной культуры диссертантом показано, что они тяготеют к *моноязычной* модели. Особенно это касается практик, реализуемых во внутророссийском мультикультурном пространстве. Автор обосновывает свою концепцию необходимости перехода к *полиязычной* модели развития языкового образовательного пространства со следующей иерархией языков внутри его: основной язык (для России – русский), дополнительный язык первого порядка (иностраный язык) и дополнительный язык второго порядка (для России – один из языков народов РФ). Предлагаемые в диссертации подходы к языковой

образовательной культуре позволили решить целый ряд конкретных культурологических проблем, связанных с методологией, категориально-понятийным аппаратом, конкретизацией направлений реализации языковой образовательной политики.

**Основные положения и выводы получили отражение в следующих публикациях:**

#### **Монографии:**

1. *Сметанина О. М.* Проблема полиязычия в глобализирующемся мире: традиции и векторы развития / О. М. Сметанина. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2009. – 98 с.
2. *Сметанина О. М.* Роль европейских иностранных языков в эпоху глобализации: традиции и преемственность: монография / О. М. Сметанина. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2010. – 176 с.
3. *Сметанина О. М.* Языковая образовательная культура: понятие, теория, практика (анализ в контексте глобализации) / О. М. Сметанина. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2012. – 276 с.

#### **Ведущие рецензируемые научные журналы, рекомендованные ВАК:**

4. *Сметанина О. М.* К проблеме обучения немецкому языку / О. М. Сметанина // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. – 2007. – №10. – С. 19-20.
5. *Сметанина О. М.* О необходимости изучения немецкого языка в школе и вузе / О. М. Сметанина // *Высшее образование сегодня*. – 2007. – № 11. – С. 83-85.
6. *Сметанина О. М.* Изучение иностранного языка в эпоху глобализации / О. М. Сметанина // *Интеграция образования*. – 2008. – №4. – С. 23-28.
7. *Сметанина О. М.* Какой язык изучать в эпоху глобализации? / О. М. Сметанина // *Вестник Московского ун-та*. – 2008. – №3. – С. 80-94.
8. *Сметанина О. М.* Образовательная политика и изучение иностранных языков / О. М. Сметанина // *Интеграция образования*. – 2009. – №4. – С. 32-36.
9. *Сметанина О. М.* О влиянии глобализации на выбор языка обучения / О. М. Сметанина // *Вестник Вятского гос. гум. ун-та*. – 2009. – №1(3). – С. 122-125.
10. *Сметанина О. М.* Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и образовательная политика / О. М. Сметанина // *Иностранные языки в школе*. – 2010. – № 5. – С. 21-26.
11. *Сметанина О. М.* Об образовательной политике в области обучения иностранным языкам / О. М. Сметанина // *Высшее образование сегодня*. – 2010. – № 6. – С. 88-90.
12. *Сметанина О. М.* Роль образовательной политики в языковой образовательной культуре / О. М. Сметанина // *Власть*. – 2011. – №11. – С. 22-25.

13. *Сметанина О. М.* Процессы глокализации в современной языковой образовательной культуре / *О. М. Сметанина* // Регионология. – 2012. – №. 2. – С. 132-139.

#### Публикации в других изданиях:

14. *Сметанина О. М.* Обучение немецкому языку студентов – юристов / *О. М. Сметанина* // Совершенствование качества вузовской подготовки юристов: материалы межвуз. науч.-метод. конф. – Н. Новгород: Нижегородская правовая академия, 2001. – С. 141-143.

15. *Сметанина О. М.* Обучение немецкому языку студентов – экономистов / *О. М. Сметанина* // Высокие технологии в педагогическом процессе: тезисы докладов третьей Междунар. науч.-метод. конф. преподавателей вузов, учёных и специалистов. – Т. 2. – Н. Новгород: ВГИПА, 2002. – С. 118-119.

16. *Сметанина О. М.* Германо-российский диалог. Долгий совместный путь / *О. М. Сметанина* // Учёные записки ВВАГС. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2006. – Т. 6. – С. 214-218.

17. *Сметанина О. М.* Германо-российский диалог. Совместный путь / *О. М. Сметанина* // Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки кадров в регионе: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2006. – С. 73-75.

18. *Сметанина О. М.* Изучение немецкого языка в школе и вузе как важный фактор межкультурного общения / *О. М. Сметанина* // Язык – культура – право: материалы Всероссийской науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2006. – Ч. 2. – С. 122-125.

19. *Сметанина О. М.* Россия и Германия в сфере науки и образования: прошлое и настоящее / *О. М. Сметанина* // Научно-образовательный потенциал нации и конкурентоспособность страны: сб. статей III Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2006. – С. 46-48.

20. *Сметанина О. М.* Германо-российский диалог в сфере науки и образования: вчера, сегодня, завтра / *О. М. Сметанина* // Иностраный язык как индикатор качества подготовки современного специалиста: сб. статей по материалам межвуз. науч.-метод. конф. – Н. Новгород: НФ ГУ-ВШЭ, 2007. – С. 98-101.

21. *Сметанина О. М.* Германо-российский диалог в сфере науки и образования: вчера и сегодня / *О. М. Сметанина* // Альманах современной науки и образования. Теория и методика преподавания языка и литературы: сравнительно-историческое изучение и современные подходы. – Тамбов, 2007. – С. 116-118.

22. *Сметанина О. М.* Единое образовательное европейское пространство и изучение иностранных языков / *О. М. Сметанина* // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2007. – №2(9). – Ч. 2. – С. 186-187.

23. *Сметанина О. М.* Изучение иностранных языков в едином образовательном европейском пространстве / *О. М. Сметанина* //

Традиционное, современное и переходное в российском обществе: сб. статей V Всероссийской науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2007. – С. 152-155.

24. *Сметанина О. М.* Многоязычие в европейском образовательном пространстве / О. М. Сметанина // Проблемы качества образования в современном обществе: сб. статей III Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2007. – С. 14-16.

25. *Сметанина О. М.* Необходимость изучения немецкого языка в школе и вузе в наше время / О. М. Сметанина // Альманах современной науки и образования. Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии и методика преподавания языка и литературы. – Тамбов, 2007. – № 3. – С. 189-191.

26. *Сметанина О. М.* Нужен ли немецкий язык в школе и вузе / О. М. Сметанина // Учёные записки ВВАГС. – Т. 7. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2007. – С. 225-228.

27. *Сметанина О. М.* Проблемы обучения немецкому языку в школе и вузе / О. М. Сметанина // Профессиональное лингвообразование: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2007. – С. 245-258.

28. *Сметанина О. М.* Только английский язык в эпоху глобализации? / О. М. Сметанина // Рынок труда, качество профессионального образования и проблемы занятости молодёжи: сб. статей III Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2007. – С. 103-105.

29. *Сметанина О. М.* Влияние глобализации на выбор языка обучения / О. М. Сметанина // Профессиональное лингвообразование: материалы второй междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2008. – С. 129-133.

30. *Сметанина О. М.* Глобализация и выбор языка обучения / О. М. Сметанина // Иностранные языки в современном мире: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф./ науч. ред. Г.А. Багаудинова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – С. 530-538.

31. *Сметанина О. М.* Об образовательной политике в условиях обновления российского общества / О. М. Сметанина // Профессиональное лингвообразование: материалы третьей междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2009. – С. 187-194.

32. *Сметанина О. М.* Обновление российского общества и образовательная политика в области обучения иностранным языкам / О. М. Сметанина // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сб. материалов междунар. науч. конф. (Челябинск, 18-19 марта 2010 г.): в 2 т. – Т. 2 / под ред. М. Г. Смирнова. – Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. – С. 265-269.

33. *Сметанина О. М.* О синергетическом подходе к исследованию социокультурных процессов / О. М. Сметанина // Профессиональное лингвообразование: материалы четвёртой междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2010. – С. 181-191.

34. Сметанина О. М. О выборе языка обучения в эпоху глобализации / О. М. Сметанина // Современные исследования социальных проблем: материалы III Общероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. Вып.2. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. – С. 97-99.

35. Сметанина О. М. К вопросу о мультикультурализме и полиязычии в эпоху глобализации / О. М. Сметанина // Учёные записки ВВАГС. – Т. 9. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2011. – С. 228-235.

36. Сметанина О. М. Европейское многоязычие и процессы глобализации / О. М. Сметанина // Профессиональное лингвообразование: материалы пятой междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2011. – С. 193-200.

37. Сметанина О. М. О роли европейских иностранных языков в эпоху глобализации / О. М. Сметанина // Стратегия 2020: вопросы разработки и реализации: сб. науч. статей. – Н. Новгород: Изд-во ВВАГС, 2011. – С. 31-34.

38. Сметанина О. М. О проблеме влияния глобализации на систему образования / О. М. Сметанина // Диалог мировоззрений: Современное образование в поле научных и религиозных традиций: материалы XI Междунар. симпозиума 31 мая – 2 июня 2011 г. / под ред. А. В. Дахина. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2011. – С. 517-519.

39. Сметанина О. М. Анализ языковой образовательной культуры в контексте глокализации / О. М. Сметанина // Учёные записки ВВАГС. – Т. 10. – Н. Новгород: Изд-во НИУ РАНХиГС, 2012. – С. 269-276.

40. Сметанина О. М. Языковая образовательная культура и процессы глокализации / О. М. Сметанина // Профессиональное лингвообразование: материалы шестой междунар. науч.-практ. конф. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2012. – С. 238-245.

41. Сметанина О. М. Роль языковой образовательной культуры в процессах глокализации / О. М. Сметанина // Философия в современном мире: диалог мировоззрений: материалы VI Российского философского конгресса: в 3 т. – Т. 3. (1). – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2012. – С. 30.

42. Сметанина О. М. Синергетический подход к языковой образовательной культуре / О. М. Сметанина // Образование XXI века в контексте диалога культур: материалы III Всероссийской науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2012. – С. 113-119.



Отпечатано с готового оригинала-макета в РИО Нижегородского  
института управления – филиала РАНХиГС

Издательская лицензия №04568 от 20 апреля 2001 г.

Полиграфическая лицензия №18-0140 от 8 октября 2001 г.

---

Подписано в печать 25.02.13.

Формат 60×84/16. Печать офсетная. Бумага офсетная.

Уч.-изд. л. 1,6 Тираж 100 экз. Зак. 6639

---

Нижегородский институт управления – филиал Российской академии  
народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской  
Федерации.

603950, Нижний Новгород-292, пр. Гагарина, 46

тел./факс: (831) 412-33-01