

ИННОВАЦИИ КАК ФОРМА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТДЕЛЬНО ВЗЯТОМ ВУЗЕ

Е.Б. Ястребова, Д.А. Крячков

Московский государственный институт международных отношений (университет)
МИД России. Россия, 119454, Москва, пр. Вернадского, 76.

Статья посвящена анализу восприятия инновационных процессов в области языкового образования преподавателями и студентами факультета международных отношений МГИМО(У) МИД России. Языковому образованию как синергетической системе свойственно стремление к саморазвитию, происходящему во многом благодаря инновациям, инициаторами которых могут быть как непосредственные участники образовательного процесса, так и его руководители разных уровней. Чтобы выявить основные особенности инноваций в области обучения иностранным языкам на факультете международных отношений, был проведен констатирующий эксперимент с участием преподавателей и студентов факультета международных отношений. Как показали его результаты, для большинства респондентов основной целью инновации в области обучения иностранным языкам является достижение значимого улучшения уровня развития иноязычных компетенций, которое возможно, прежде всего, благодаря использованию качественно новых учебных материалов и компьютерных технологий. Было выявлено, что успех инноваций в значительной степени зависит от их источника (инновации «сверху» или инновации «снизу») и внутренней готовности участников образовательного процесса к их реализации, обусловленной неудовлетворенностью состоянием дел. Инновации «сверху», как правило, являются более масштабными и затрагивают всю систему языкового образования в целом, в то время как инновации «снизу» касаются преимущественно собственно процесса обучения. Несмотря на выявленную общую тенденцию к более успешному прохождению инноваций «сверху», авторы приходят к заключению, что языковое образование, будучи синергетической системой, вбирает только те инновации, которые не приводят к революционным потрясениям и соответствуют насущным потребностям, способствуют его устойчивому развитию.

Ключевые слова: инновации, языковое образование, обучение иностранным языкам, синергетическая система, устойчивое развитие, факультет международных отношений.

В современных условиях языковое образование, которое некогда плелось в хвосте свиты сменяющихся «цариц наук», стремительно догоняет своих конкурентов. Неудивительно, что авторы сотен диссертаций, монографий, статей подвергают это бурное развитие осмыслению. Особое внимание уделяется изменениям, которые претерпевает языковое образование в связи с новыми социально-экономическими условиями, вызванными прежде всего глобализацией и информатизацией общества. В настоящей статье предполагается рассмотреть инновационные процессы в языковом образовании с позиций преподавателей и студентов МГИМО.

I. Остановимся на некоторых теоретических положениях, которые лежат в основе нашего анализа.

А. В отечественном педагогическом дискурсе образование традиционно рассматривается как система – достаточно обратиться к известным трудам в области дидактики [1; 2] или ознакомиться с последней редакцией Федерального закона об образовании в Российской Федерации [3], в котором термин «система» употребляется более ста раз. Системный подход позволяет без жесткой привязки к определенной методологической базе проанализировать взаимосвязь ее элементов и подсистем – целей и задач, субъектов и объектов, форм организации процесса, методов, содержания, системы управления и т.д. – и их включенность в более широкий, внешний («необразовательный») контекст.

Если подходить к образованию как к системе, то обучение можно рассматривать как один из ее многочисленных компонентов или подсистем. Отсюда и определенное родство свойств, присущих образованию и обучению. Не претендуя на всесторонность анализа соотношения макросистемы–подсистемы и выделяя лишь релевантные для рассмотрения заявленной темы аспекты, можно отметить, например, что наличие целей являются системообразующим фактором и для образования, и для обучения. Однако ввиду разнопорядковости эти цели будут отличаться: у обучения они менее глобальны, чем цели образования, они в меньшей степени касаются иных его подсистем и затрагивают непосредственно взаимодействие студента и педагога, например в рамках преподавания какого-либо предмета или в отдельно взятом учебном заведении. То же относится и к функциональному потенциалу: если в рамках системы образования речь идет об организации, контроле и управлении всеми подсистемами, в том числе и институциональной, то в рамках обучения – опять-таки лишь о собственной деятельности преподавателя и деятельности обучаемого.

Как и любая сложная система [4], образование, в том числе и языковое образование, характеризуется целым набором признаков. Одним из них является равновесие и устойчивость, за поддержание которых отвечают различные традиционно-репродуцирующие механизмы, обеспечивающие сохранение уже сложившихся практик как

основы функционирования системы. Именно в этом контексте можно говорить о традиционности в обучении, традиционных методах и подходах, прививании знаний и навыков, необходимых, чтобы справляться с хорошо известным, четко описанным и неизменным кругом задач. Безусловно, наличие такой базы в качестве «стартового капитала» – обязательная часть образования, но ее явно недостаточно для последующего роста (профессионального и личного).

Образование является системой открытой [1; 5], взаимодействующей с реальной действительностью, и, как и любой подобной системе, образованию свойственно стремление к развитию, обеспечивающему адаптацию к изменяющимся условиям и потребностям. Как раз необходимость соответствовать духу времени и приводит к появлению новых взглядов на то, чему и как учить, возникновению новаторских подходов и инновационных идей.

Любое развитие системы стимулируется кризисом, вследствие которого она уже не может справляться с требованиями изменившейся ситуации, но даже наличие этого отчасти внешнего по отношению к системе стимула не приведет к качественно новому, жизнеспособному и устойчивому изменению, если у этой системы отсутствуют внутренние ресурсы [6]. Языковое образование не является в этом отношении исключением – вряд ли, например, был бы возможен переход от «знаниевой» к компетентностной [7] парадигме, не будь при наличии внешних стимулов подобных внутренних ресурсов. Это позволяет говорить об образовании как о самоорганизующейся системе, то есть системе, способной к саморазвитию, к самопреобразованию (при наличии внешних стимулов) в новое состояние [8]. Суммируя означенные выше характеристики образования, релевантные для рассмотрения заявленной темы, можно сказать, что (языковое) образование – это открытая сложная (многокомпонентная) система, способная к саморазвитию и саморегуляции, то есть синергетическая система.

Б. Как уже отмечалось, способность системы образования адаптироваться к меняющимся условиям приводит к появлению инноваций. Однако инновационность, в том числе в области образования, имеет свои трактовки в различных исторических условиях – нельзя ожидать, что новаторские идеи «Открытой двери языков и всех наук» Яна Амоса Коменского будут актуальны и сегодня как по сути, так и по форме.

Сам термин «новация», по утверждению Б. Годэна [9], появился в XIII в. в области права и долгое время имел отрицательные коннотации. Свой победный марш по различным отраслям знания он начал лишь в конце XIX – начале XX в. Во второй половине XX в. инновации в образовании как объект теоретического анализа занимают заметное место в западной педагогической литературе. Несколько позднее, в 2000-х гг., инновации именно в подобной интерпретации становятся частью российских реформ в высшем образова-

нии. Хотя историки педагогики, как справедливо отмечает С.Д. Поляков [10], с готовностью находят все более отдаленные точки этого отсчета. В настоящее время все чаще говорят о «педагогической инноватике» как о разделе педагогики, изучающем природу инновационной деятельности и ее особенности в преломлении к системе образования.

Каковы же основные черты инноваций в (языковом) образовании? Наиболее очевидный признак инноваций как явления заложен в латинском «прошлом» термина – новизне. В этой связи покажительно, что многие исследователи рассматривают инновацию и новшество как тождественные понятия [11], хотя, забегаая вперед, следует отметить, что, с нашей точки зрения, новшество – это скорее продукт инновационной деятельности (см. также, например, [12]). Однако признак новизны вызывает немало вопросов из-за своей субъективности (то, что является новым для одного, хорошо известно другому [13]) или даже национальной специфичности его восприятия («новый» – лучший для американцев, но для русских это слово чаще ассоциируется с неопределенностью [14]). О недостаточности признака новизны в определении природы рассматриваемого явления косвенно свидетельствуют и предлагаемые классификации педагогических инноваций, которые включают в себя «корректирующие, модифицирующие, модернизирующие» [15] или «ретроинновации», когда идет обращение к опыту прошлого, его переосмысление в современных условиях, то есть предполагают опору на уже существующие, традиционные формы. Можно предположить, что новизной следует считать не только суть предлагаемых изменений, но и иные условия его осуществления, что представляет для нас особый интерес.

Многие исследователи, анализируя инновации, исходят из того, что суть этого явления составляют изменения, перемены [16]. Так, к основным функциям инновационной деятельности А.В. Хуторский относит изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п. [15]. Однако само понятие «изменение» настолько многогранно и размыто, что соответствующая статья в философском словаре занимает не одну страницу. Не все перемены носят телеологический, неслучайный, характер, в то время как для образования нестихийность, целенаправленность являются принципиально важными. К тому же далеко не всякая перемена имеет положительные последствия [17], а для образовательных инноваций максимума «отрицательный результат – тоже результат» вряд ли приемлема. Де Лано, детально исследовавший вопрос применительно к языковому образованию, подчеркивает, что инновация – это изменение модели обучения, которое способствует лучшему усвоению иностранного языка [13]. Следовательно, если говорить об изменениях как признаке инновации, такие изменения должны быть целенаправленными и положительными, то есть способствовать:

- развитию речевых умений и навыков;
- способности и готовности их применить в конкретной ситуации реального или условно реального общения;
- решению коммуникативных задач на межличностном и профессиональном уровнях.

При этом такие положительные изменения могут носить как глобальный характер, касаться всей системы (языкового) образования, так и частный, улучшая его отдельные компоненты – содержание, формы организации учебного процесса, технологии обучения и т.д. Таким образом, мы исходим из того, что инновация – это целенаправленное положительное изменение в системе языкового образования и/или обучения иностранному языку, затрагивающее по меньшей мере один компонент системы и приводящее к развитию одной или нескольких составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Инновации являются одним из важнейших факторов устойчивого развития образования, которое, с одной стороны, обеспечивает стабильное повышение эффективности системы, а с другой – создает задел, стартовую площадку для будущих инноваций, так как любое новшество со временем становится традиционным, внутренним ресурсом для дальнейшего развития, «трамплином» для новых инноваций. При этом важен баланс между сохранением существующих механизмов функционирования и продвижением инноваций, ведь один из главных принципов устойчивого развития – «не навреди», то есть сохрани все то, что «работает» на хороший результат, и измени то, что тормозит и мешает эволюционному развитию образовательной среды.

Что приводит в действие инновационные механизмы? Хотя причины, вызывающие инновации, вряд ли существуют независимо друг от друга и в значительной степени взаимосвязаны, их можно разделить на две группы: объективные и субъективные. Многие исследователи инновационных процессов в языковом образовании прежде всего говорят об объективных экономических и политических процессах, обуславливающих потребность в улучшении качества языкового образования (ср. «идеологические инновации» [18]). В советские времена владение иностранным языком на уровне «читаю и перевожу со словарем» для большинства специалистов было вполне достаточным. Сегодня расширение и углубление экономических связей, политических контактов диктуют иные требования к языковой подготовке выпускников вузов, которая предполагает формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, то есть готовности и умения активно использовать багаж знаний в практической деятельности [7, 80]. Объективными можно назвать и социальные причины – возникновение мировой паутины, иная степень открытости общества и потребности в контактах с другими сообществами требуют развития новых форм и способов обучения иностранным языкам (ИЯ).

К субъективным причинам мы относим групповые интересы, когда участие в инновационных проектах становится показателем статуса вуза, непременным условием, образно говоря, «попадания в десятку», в разряд исследовательских университетов, а для отдельных вузов – и вопросом выживания. Субъективные личностные причины складываются из индивидуальных потребностей: стремления индивидуума к успеху, к повышению своей конкурентоспособности на рынке труда; к самореализации и большей личной свободе. Для преподавателя это может быть осознание невозможности преподавать «как раньше» [19], для обучаемого – желание расширить возможности межличностного общения за счет лучшего владения ИЯ.

В зависимости от того, какие силы побуждают к инновационным изменениям, можно говорить и о разных источниках инноваций. Это является интересным не только с сугубо исследовательской точки зрения, но и с практической, поскольку отчасти объясняет разную степень успешности проводимых инноваций. Очевидно, что социально-политические факторы обуславливают принятие решений на правительственном уровне (инновация «сверху») о проведении широкомасштабных реформ в образовании, которые неизбежно затрагивают и обучение иностранным языкам. Так, ФГОС 3-го поколения определил место ИЯ применительно ко всем направлениям и профилям подготовки бакалавров; новые образовательные стандарты предоставили вузам большую самостоятельность в определении своих учебных планов и программ. Более того, ряд вузов, в том числе МГИМО, получили возможность разрабатывать собственные стандарты, благодаря чему «запускаются» инновации «во внутренней среде вуза» [18], обусловленные субъективными групповыми интересами, хотя и они по отношению к участникам образовательного процесса с точки зрения направленности являются инновациями «сверху».

Иногда новые идеи генерирует научное сообщество, предлагает их административным органам и определяет новые пути решения поставленной задачи, которые в сложившихся условиях представляются более эффективными. В этой ситуации инновационная идея поступает в образовательное сообщество также извне, «сверху». Можно предположить, что общим для различных инноваций, «спущенных сверху», является определенная степень их неприятия участниками образовательного процесса, что приводит к целому ряду трудностей на этапе их внедрения, в том числе из-за непонимания и отсутствия заинтересованности в предлагаемых изменениях.

Инновации, движущей силой которых являются личные интересы, встречаются реже и зачастую носят более скромные масштабы. Участники образовательного процесса приходят к осознанию того, что применяемые практики

не приводят к желаемым результатам (самоанализ деятельности преподавателей, результаты тестов, обратная связь со стороны студентов или работодателей). Тем не менее такие инновации «снизу», возможно, являются наиболее эффективными, поскольку основываются на осознанной необходимости перемен, с одной стороны, и на более-менее четком понимании цели конкретной инновации – с другой. Именно в этой ситуации движущей силой инноваций могут становиться сами преподаватели.

Очевидно, можно говорить и о третьем, гибридном варианте, в основе которого лежит движение навстречу: инициатива «снизу» по своей направленности совпадает со «спускаемой сверху» концепцией организации учебной деятельности, что должно привести к возникновению синергетического эффекта. Гипотеза о том, что успешные инновационные процессы в области языковой подготовки на уровне кафедр происходят по третьей траектории и стала отправной точкой данного исследования.

Одновременно, учитывая массив теоретических работ по вопросу инноваций в образовании в целом и более скромный в области языкового образования, мы решили также проверить предположение о том, что инновационный процесс есть форма устойчивого развития языкового образования и обучения в вузе. Для проверки нашей гипотезы мы провели констатирующий эксперимент среди непосредственных участников инновационных процессов, а именно среди преподавателей иностранного языка и студентов факультета международных отношений МГИМО(У) МИД России. Методы исследования – анкетирование и собеседование на основе репрезентативной выборки участников. Второе направление исследования – анализ результатов инновационной деятельности языковых кафедр факультета международных отношений (МО).

II. В анкетировании приняли участие 100 преподавателей восьми языковых кафедр факультета (двух западных языков: английского и немецкого, славянских и восточных). Сто два опрошенных студента учатся на третьем (31 человек) и четвертом (71 человек) курсах. В качестве контрольной группы участвовал 31 преподаватель языковых кафедр других факультетов (политологии, МБДА и МП). В пилотном варианте для уточнения формулировок вопросов анкеты были опрошены десять преподавателей кафедры английского языка №1.

Вопросы анкеты направлены на выяснение того, как главные участники процесса обучения, преподаватель и студент, понимают инновации, их цели, условия их успеха, их личное отношение к инновациям и непосредственное в них участие.

Из 11 вопросов основной анкеты для преподавателей вопросы №1 – 4, 6, 8 сопровождались вариантами ответов, включая вариант «иное», вопросы № 5 и 7 были закрытыми. Ответы на вопросы №1 и 3 предлагалось ранжировать по

степени важности для респондента; три вопроса были факультативными и открытыми (вопрос № 9 «Что вы считаете успешной инновацией на вашей кафедре?», который являлся контрольным для вопроса №4, вопрос №10 «Какие инновации вы бы хотели видеть в университете, на своей кафедре?» и вопрос №11 «В каких инновациях вы бы хотели принять участие?»).

Все респонденты были поделены на группы в соответствии с педагогическим стажем: 1) до 7 лет, этап профессионального становления; 2) до 18 лет, этап наиболее активного педагогического поиска и определения собственного педагогического «Я»; 3) свыше 18 лет, период убежденности в собственных педагогических принципах и известной доли консерватизма. Основанием для такого деления послужили классификации, рассмотренные Тессой Вудворд (Tessa Woodward) в докладе «The Professional Life Cycles of Teachers» на 44-й Международной конференции IATEFL в 2010 г., а также личный опыт авторов в оценке профессиональных изменений, происходящих в указанные «рубежные» моменты/периоды педагогической деятельности. Для уточнения взглядов преподавателей с наименьшим стажем было проведено дополнительное анкетирование (15 преподавателей английского языка).

Анкета из девяти вопросов для студентов в значительной части совпадала с анкетой для преподавателей, однако была адаптирована к студенческой аудитории. Вопрос «Что для вас лично является основной целью инноваций?» сформулирован более конкретно: «Что вы лично ждете для себя от инноваций в МГИМО?». Вопрос «Были ли в вашей студенческой жизни моменты/периоды, когда вы понимали, что учить язык так, как раньше, вы не готовы или не хотите?» дополнен просьбой: «Укажите, по возможности, причину (организация занятий, учебные материалы, уровень требований, оценки, иное)». Заключительным и одновременно контролирующим был вопрос: «Готовы ли вы лично принять активное участие в создании блога/интернет-платформы для сбора и размещения учебного материала по изучаемым в курсе иностранного языка темам в дополнение к тем, что предлагает преподаватель, для последующего их использования на занятиях?»

III. В результате проведенного исследования выяснилось, что больше половины преподавателей (51% – на факультете МО и 64% по МГИМО) считают инновацией использование учебных материалов (УМ), позволяющих по-новому организовать учебную деятельность студентов; среди студентов так считают 25%. На втором месте и у преподавателей, и у студентов оказалось использование компьютерных технологий (КТ): 24% – среди преподавателей и студентов факультета МО и 14% – среди преподавателей МГИМО в целом. Изменения на уровне аудиторного занятия (АЗ) сочли инновацией всего лишь 12% преподавателей (11% – в контрольной группе), но 25% студентов. Еще более скром-

ное место принадлежит изменению характера взаимодействия преподавателя со студентами (ВЗ): 10% – среди преподавателей и 11% – среди студентов. Наглядно описанные различия отражены в диаграмме на рис.1.

Рис. 1



Интересно, что среди преподавателей с большим педагогическим стажем треть считает инновацией использование компьютерных технологий, тогда как среди молодых их всего 13% (см. табл. № 1, отражающую распределение ответов в зависимости от стажа респондентов).

Таблица 1

**Что является инновацией ?
(распределение ответов по стажу респондентов)**

Стаж	КТ	УМ	АЗ	ВЗ	Иное
≤7	13%	53%	20	7	7
≤18	27%	53%	10%	10%	–
≥18	33%	47%	7%	13%	–

В качестве основной цели инноваций (см. рис. 2) и преподаватели, и студенты выделяют достижение более высокого уровня владения иностранным языком: 39% (50% – в контрольной группе) и 48% соответственно. Вторая по значимости цель – повышение качества языкового образования в целом – составляет 28% (37% – в контрольной группе).

Рис. 2



Интересно, что эту цель считают наиболее значимой преподаватели с самым большим стажем. Более эффективный путь достижения цели наиболее значим для средней группы (самые активные в педагогическом поиске преподаватели – 24%). Статус вуза и удовлетворение от работы в качестве основной цели практически не рассматриваются. При этом более четверти молодых преподавателей в качестве основной цели указали первые три вместе (см. табл. № 2).

Таблица 2

Что является основной целью инноваций?
(распределение ответов по стажу респондентов)

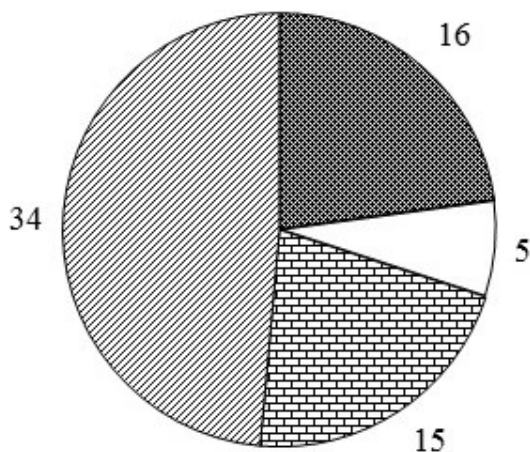
Стаж	1	2	3	4	5	Иное (все)
≤7	27	40	6	–	–	27
≤18	24	38	24	4	–	10
≥18	35	39	13	2	–	11

1 – повышение качества языкового образования в целом; 2 – достижение более высокого уровня владения иностранным языком; 3 – эффективный путь достижения цели; 4 – статус вуза; 5 – удовлетворение от работы.

Ожидания студентов, связанные с инновациями, достаточно скромны; достижение более высокого уровня владения языком + экономия времени на самостоятельную работу над иностранным языком + повышение своей конкурентоспособности на рынке труда указали 34% опрошенных. На первое место в этой триаде они поставили достижение более высокого уровня владения языком. Общая картина показана на рис.3.

Рис. 3

Что является основной целью Инноваций, с точки зрения студентов?



- Более интересные занятия
- Экономия времени
- Конкурентоспособность
- Более высокий уровень владения языком+экономию времени+конкурентоспособность

Особый интерес с точки зрения проверки нашей гипотезы представляли ответы на вопрос №3: «Что, на ваш взгляд, является решающим условием успешных инноваций?»

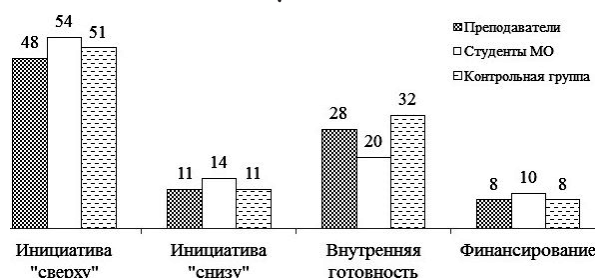
Варианты ответов «продуманная политика Министерства образования» (Минобр) и «продуманная политика Университета» (Ун-т), по сути, синонимичны инновациям «сверху», к ним примыкает «инициатива кафедры» (Каф), которая для большинства преподавателей означает решение руководства. Почти половина преподавателей (48% на факультете) и более половины студентов

(54%) ассоциируют успех с инновациями «сверху» (в контрольной группе показатель – 41%), в то время как в успех инновации «снизу» (Преп) верят всего лишь каждый десятый преподаватель и студент. И только 6% студентов считают, что от их инициативы зависит успех.

Однако 26% преподавателей отмечают значимость своей внутренней готовности (ВГ). В количественном выражении именно это, по мнению преподавателей, является главным условием успеха инноваций. Студенты, однако, вообще ее не ценят: 2% отметили «готовность преподавателей» и 9% – «готовность студентов» (ГС). Финансирование инновационных проектов (Фин) не считает значимым фактором ни одна из групп опрошенных: преподаватели – 8%, студенты – 10%. (см. рис.4)

Рис. 4

От чего зависит успех инноваций?



С точки зрения различий между группами преподавателей, оказывается, что в кафедральные инициативы больше верят юные – 13% по сравнению с 7% в средней группе и 10% у самых опытных. В старшей группе наивысшая степень доверия министерским инициативам – 26% (против 13% у молодых и 18% в средней группе). В табл. 3 приведена полная «раскладка» ответов.

Таблица 3

От чего зависит успех инноваций?
(распределение ответов по стажу респондентов)

Стаж	Минобр	Ун-т	Каф	Преп	Гот Пр	Гот Ст	Фин	Иное
≥7	13	34	13	13	20	–	7	–
≥18	18	7	7	14	32	4	11	7
≤18	26	22	10	5	26	20	7	2

Ответы на вопрос «Что вы считаете успешной инновацией в области преподавания ИЯ в МГИМО?» выявили следующее.

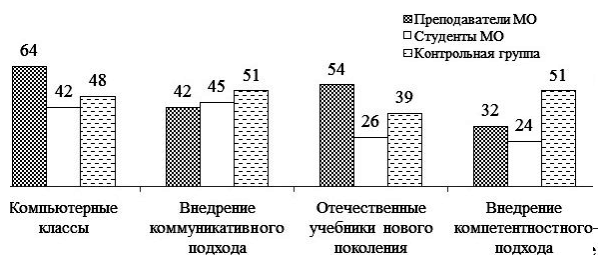
Вполне ожидаемо, на место лидера, по мнению преподавателей факультета МО, вышли компьютерные классы. Интересно, что «фанатами» компьютеризации оказались более и самые опытные преподаватели (70% и 62% соответственно). Студенты, как видно на диаграмме (рис.5), более сдержанны в оценках (хотя, казалось бы, поколение Net должно в первую очередь обратить внимание на этот пункт) и отдают компьютерным классам второе место, а первое – коммуникативному подходу.

На второе место преподаватели поставили отечественные учебники нового поколения, то есть те, которые создавались, как правило, в русле компетентностного подхода, занявшего тем не

менее скромное четвертое место по итогам анкетирования. На третьем месте у преподавателей оказался коммуникативный подход. Все остальные варианты ответа набрали незначительное число сторонников. Надо отметить, что преподаватели иностранных языков в контрольной группе показали несколько отличные результаты. Так, первое и второе места разделили коммуникативный и компетентностный подходы (по 51%), а на третьем месте оказались компьютерные классы (48%); отечественные учебники нового поколения замыкают четверку лидеров (39%).

Рис. 5

Что является наиболее успешными инновациями в МГИМО (%)?



Заметных различий в ответах на этот вопрос внутри преподавательского корпуса факультета МО не наблюдалось; единственное, что стоит упомянуть: среди успешных инноваций молодые преподаватели поставили на первое место коммуникативный подход.

Добавим, что достоверность этих данных подтверждают ответы преподавателей на вопрос № 9, заданный в открытой форме: «Что вы считаете успешной инновацией на вашей кафедре?»

Большинство ответов можно разделить на две большие группы:

1) Инновации, связанные с компьютеризацией обучения, в первую очередь использование мультимедийных средств обучения, то есть нововведения в техническое обеспечение учебного процесса, которое влечет за собой изменение в языковом образовании в целом и методик обучения в частности.

2) Инновации, связанные с созданием новых учебных материалов (учебников, УМК нового поколения, основанных на компетентностном или компетентностно-модульном подходе), то есть напрямую с изменением внутренней стороны обучения, собственно дидактического взаимодействия его основных компонентов: целей, содержания, методов, способов организации учебной деятельности и реального результата. К этой же группе можно отнести создание электронных учебников.

Помимо того, преподаватели отмечали языковые стажировки для студентов, занятия с носителями языка (что, очевидно, можно было бы считать инновацией достаточно давно), телестюды с зарубежными университетами.

Следующий вопрос анкеты: «Были ли в вашей преподавательской практике/студенческой жизни моменты/периоды, когда вы понимали, что учить/учиться иностранному языку так, как раньше, вы не готовы или не хотите?» – позволил установить,

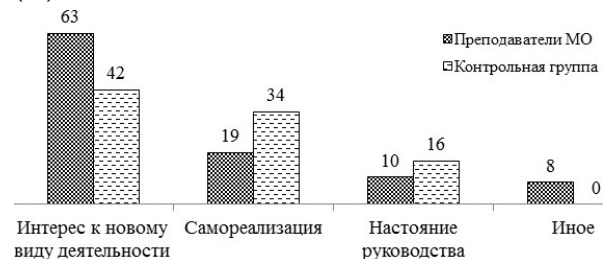
что недовольство состоянием дел испытывали 55% преподавателей и 47% студентов.

В качестве причин своего недовольства 42% студентов отметили организацию занятий, 34% – уровень требования и оценки и только 10% были недовольны учебными материалами; организация занятий + уровень требований – 6%. Среди прочего указаны: большой объем самостоятельной работы, отсутствие преподавателей-носителей языка, рутина, придирки преподавателей – 8% студентов-респондентов.

Вопрос «Если вы участвовали в инновационной деятельности (как автор, руководитель или рядовой участник), то почему вы в нее включились?» позволил определить мотивы участия преподавателей в инновационной деятельности (см. рис. 6), ведущим из которых оказался интерес к новому виду деятельности (53%) и интерес в сочетании со стремлением к самореализации (19%). Следует отметить, что карьерные соображения и настоящие руководства практически не повлияли на участие в инновационных проектах.

Рис. 6

Каковы мотивы участия в инновациях (%)?



Если не учитывать ответы менее опытных участников (только 6 человек из первой группы ответили на этот вопрос), которые по очевидным причинам не могли иметь большого (если вообще участвовали) опыта участия в инновациях, то картина становится еще контрастнее. Основной мотив для преподавателей со стажем выше 7 лет – интерес – 47% (у тех, кто принадлежит к самой опытной группе – 58%), а интерес в сочетании со стремлением к самореализации – 52%, при этом в средней группе это сочетание оказалось ведущим мотивом – 39% (подробные результаты опроса приведены в табл. 4).

Таблица 4

Каковы мотивы участия в инновациях? (распределение ответов по стажу респондентов)

Стаж	1	2	3	4	1+2	Иное
≤7	67	–	–	–	–	33
≤18	35	7	13	–	39	–
≥18	58	12	7	2	19	2

1 – интерес; 2 – стремление к самореализации; 3 – настоящие руководства; 4 – карьера.

Ответы на следующий вопрос показали, что практически половина преподавателей факультета МО испытывали чувство неприятия предлагаемых инноваций (49%); в контрольной группе их доля

■ К 70-летию факультета международных отношений МГИМО

ниже – 36%, тогда как у студентов этот показатель крайне незначителен – 13%.

В табл. 5 показаны результаты по трем группам, из которых видно, что наиболее активная группа (стаж до 18 лет) вполне закономерно имеет наименьшую степень отторжения (40%), тогда как в «младшей» и «старшей» группах показатель выше (53% и 55% соответственно). Интересно, что доля преподавателей, не испытывавших чувство отторжения, одинакова по всем группам – 27%.

Таблица 5

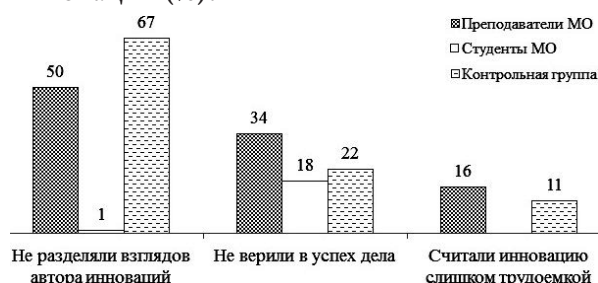
Возникло ли отторжение инноваций?
(распределение ответов по стажу респондентов)

Стаж	Да	Нет	Не помню
≤7	53	27	20
≤18	40	27	33
≥18	55	27	18

Особый интерес представляет анализ причин отторжения инноваций (см. рис.7). В качестве основной причины указано «несогласие с авторами инноваций» (56% респондентов) и второй – «неверие в их успех» (30%). В контрольной группе первая причина оказалась еще веселее – 67%; учитывая незначительный процент студентов, отторгавших инновации, анализ причин не представляет особого интереса.

Рис. 7

Каковы основные причины отторжения инноваций (%)?



Среди преподавателей факультета МО ответы распределились следующим образом (см. табл. 6). Как и в целом среди преподавателей-респондентов главной причиной отторжения во всех группах является несогласие с авторами инноваций, что особенно проявилось в самой активной группе (59%). Почти столь же значимой причиной для преподавателей с самым большим стажем оказалась «неверие в успех» (40%). Трудоемкость участия в инновациях, однако, отметила только четверть молодых преподавателей; в остальных двух группах их заметно меньше.

Ответы на два последних вопроса анкеты для преподавателей «Какие инновации вы бы хотели видеть в университете, на своей кафедре?» и «В каких инновациях вы бы хотели принять участие?» и последний в анкете студентов (о готовности участия в конкретном инновационном проекте) показали, что 40% преподавателей и 50% студентов готовы участвовать в инновационной деятельности университета. Среди преподавателей готовность

участвовать возрастает с увеличением стажа работы от 21% у «юных» к 30% у имеющих стаж до 18 лет и 49% (!) у самых опытных преподавателей, что противоречит сделанному ранее утверждению о том, что этой группе свойственны консерватизм и меньшая активность педагогического поиска.

Таблица 6

Что отталкивает преподавателей ИЯ от инноваций? (распределение ответов по стажу респондентов)

Стаж	Несвоевременность	«Провальность»	Трудоемкость	Несогласие с взглядами авторов
≤7	-	25	25	50
≤18	8%	25	8	59
≥18	-	40	17	43

Наиболее популярные ответы о личном участии в конкретной инновационной деятельности во многом перекликаются с теми, которые были указаны как успешные инновационные проекты на кафедре (вопрос №9) и желательные (вопрос №10); в обобщенном виде они подразделяются на три группы:

1. В области технического обеспечения обучения: компьютеризация учебного процесса, создание своей лаборатории по разработке аудио- и видеоучебных материалов.

2. В области методики обучения: внедрение проектного обучения, интерактивного, модульного и дистанционного (последнее предполагает «продвинутой» технической базу).

3. В области повышения квалификации педагогических кадров: проведение семинаров по новейшим технологиям обучения, обмен информацией с другими вузами.

Были также пожелания, не связанные напрямую с педагогическим процессом: существенно повысить зарплату и сократить объем (бумажной) отчетности.

IV. Ниже приводим анализ результатов исследования.

1. В представлении и преподавателей, и студентов инновации (как результат инновационного процесса) тесно ассоциируются с использованием учебных материалов, обладающих инновационным потенциалом и компьютерными технологиями в обучении ИЯ. Этот тандем появляется в ответах на все вопросы об инновациях в целом, об инновациях, уже имевших успех в недалеком прошлом и ожидаемых в будущем.

2. Цель инновационного процесса в первую очередь связана с осязаемым результатом своего труда: для преподавателей – повышение уровня владения ИЯ своими студентами и для студентов – повышение собственного уровня.

3. Успех инноваций зависит от инициаторов: инновационные процессы, запускаемые министерством образования, руководством университета «обречены» на успех. При очевидном неверии в успех инноваций, исходящих от

преподавателей или студентов, многие (около половины) готовы принять участие в инновационной деятельности

4. Одновременно в качестве главного внутреннего резерва, обеспечивающего успех, выступает «внутренняя готовность преподавателей к переменам».

5. Очевидно, эта внутренняя готовность возникает в результате неудовлетворенности состоянием дел (процессом обучения и его результатом) как у преподавателей, так и у студентов. На это ясно указывают ведущие мотивы участия в инновационной деятельности (интерес к новой деятельности и стремление к самореализации).

6. Одновременно отмечается и противоположная тенденция – нежелание принимать инновации, которое возникало у половины преподавателей. Главной причиной оказывается «несогласие с авторами инноваций», то есть неприятие идеологической основы предлагаемых перемен и в значительно меньшей степени – сомнения в их успешности.

V. Следующим этапом исследования было сопоставление результатов констатирующего эксперимента с практической инновационной деятельностью в обучении языкам на факультете МО.

Глобальные изменения, произошедшие в российской системе образования, в том числе в высшей школе, напрямую коснулись и языкового образования. Когда Россия присоединилась к единому европейскому образовательному пространству (МГИМО в 2003 г.), была введена двухуровневая система подготовки: бакалавриат и магистратура и иная система оценивания. С точки зрения обучения языкам (в том числе на уровне кафедр) возникла необходимость: а) пересмотра учебных программ и планов; б) внедрения компетентностного подхода, так как ведение системы оценивания согласно документу, принятому Советом Европы «[Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка]» [20] предполагало оценивание компетенций, а не знаний, умений и навыков, как это было раньше.

Внедрение компетентностного подхода фактически было широкомасштабной инновацией «сверху»; как показали данные анкетирования, этот процесс не был гладким и безболезненным: на факультете МО успешной инновацией его считает только треть преподавателей. Еще более спорной можно считать попытку реализовать модульный подход к обучению как неотъемлемую часть Болонского процесса, обеспечивающую академическую мобильность. Сегодня модульность существует только в виде модульных программ, и только незначительная часть их используется на практике (например, модуль «Речевая практика: письменная речь» на кафедре английского языка №1).

Приведенный пример является наглядной иллюстрацией того, как и почему «буксует» инновация, «запущенная сверху». В этом случае со-

впадают два отрицательных фактора: отсутствие на данный момент реального спроса на модули в курсе иностранного языка и возможности обеспечить их реальный выбор внутри вуза (жесткое расписание, инерция традиционного обучения), с одной стороны, а с другой – отсутствие поддержки со стороны преподавателей (второе меньше по сравнению с компетентностным подходом). В то же время успешность модуля «Речевая практика: письменная речь» связана с его «гибридностью», появлением на свет как в ответ на запрос «сверху» («обеспечьте модульность»), так и в результате инициативы «снизу»: письменная иноязычная компетенция – самое слабое звено в коммуникативной компетенции.

Иначе сложилась ситуация с созданием учебно-методических комплексов на основе компетентностного подхода. Формально их разрабатывали в рамках финансируемых министерством инновационных проектов с максимальной поддержкой руководства университета. Однако немедленно возникшие временные творческие коллективы из преподавателей всех языковых кафедр и их невероятная продуктивность – явное свидетельство того, что к тому времени потребность в учебниках нового поколения давно назрела и работа над ними уже началась (на уровне идей или конкретного их воплощения). Это блестящий пример уже упомянутого синергетического эффекта, плодами которого сейчас пользуются далеко за пределами нашего университета. Этот творческий процесс включал и разработку теоретических основ создания вузовского учебника иностранного языка нового поколения [21].

Следующий объект нашего анализа – компьютеризация обучения иностранному языку: техническое оснащение и его методическое обеспечение; инициатор – руководство университета, исполнители методического обеспечения и его пользователи – преподаватели языковых кафедр. Собственно, использование готового продукта – компьютерных классов и мультимедийных аудиторий, а также готовых материалов (доступных в каталоге или специально подготовленных коллегами) – приветствовался большинством преподавателей (благодаря их «поддержке» при анкетировании компьютерные классы оказались самой успешной инновацией в обучении ИЯ в МГИМО).

Иное дело – разработка своего методического обеспечения к ним. На начальном этапе сложилась типичная ситуация давления «сверху» и молчаливого сопротивления «снизу». Однако, по мере того как идея овладевала умами наиболее активной части преподавателей, дело сдвинулось, и благодаря использованию электронной платформы «I-Trainium», разработанной Д.В. Смирновым, появились электронные учебники английского, польского и французского языков, которые, несмотря на трудоемкость их создания, внесли свой вклад в создание инновационной обучающей среды, особенно в варианте blended

learning [22]. По результатам анкетирования, и существующие электронные учебники, и сама идея их создания пользуются одобрением преподавателей разных языков и разного педагогического стажа.

Следует отметить, что даже глобальные изменения в техническом оснащении (например, «всеобщая» компьютеризация учебного процесса или присоединение к Болонскому процессу) не привели к широкомасштабным потрясениям. Внедрение новых ТСО не изменило кардинально ни методологические, ни педагогические основы обучения ИЯ, невзирая на совершенно иные возможности организации этого процесса. Инновационные процессы в языковом образовании, как показывает опыт МГИМО, носят вполне «мирный», эволюционный характер.

Особый интерес для нас представляют инновации «снизу», которые локальны, зачастую являются «реинкарнациями» тех инновационных методик и практик, которые уже потеряли признак новизны, но еще не были вполне освоены молодым преподавателем. Этим, в частности, объясняется, на наш взгляд, вторая позиция коммуникативного подхода как успешной инновации среди самых молодых респондентов. Инновации «снизу» отнюдь не являются прерогативой молодых преподавателей. Согласно данным анкетирования, треть преподавателей со стажем от 1 года до 18 лет считают вносимые ими изменения на уровне аудиторного занятия инновацией. Эта группа преподавателей, которые, по описанию Тессы Вудворд, предпочитают «возделывать собственный участок земли, а не проводить земельную реформу», свои задачи в инновационной деятельности видят весьма конкретно: использовать электронную доску на разных этапах занятия; создавать свои учебные сайты и блоги; научиться работать с подкастами и интерактивной доской; создавать больше ситуаций устного и письменного общения, реального или приближенного к реальному, в том числе виртуального; организовать обмен домашними заданиями по почте для взаимопроверки и многое другое.

Как отметила в дополнительной анкете одна из респондентов (педагогический стаж 8 лет), «в голове нет четкого представления, что является инновационной деятельностью!!! Главным я считаю человеческий фактор, а все инновации служат одной цели – повышению эффективно-

сти педагогического процесса, успешному усвоению студентами материала и применению его в реальной жизни».

Похожие взгляды высказывают многие преподаватели. Из их педагогических усовершенствований и новых форм и приемов работы, о которых они сами не думают как об инновациях, складывается тот инновационный потенциал, без которого никакие успешные инновации вузовского масштаба невозможны. Ибо как аппетит приходит во время еды, так и вкус к участию в создании нового развивается благодаря успеху собственных маленьких начинаний. И из этого вырастает главный залог успеха – внутренняя готовность преподавателей к участию в инновационных процессах и продвижению инноваций.

Все вышесказанное дает нам основание подвести некоторые итоги.

1. Инновационные процессы, возникающие «снизу», затрагивают в первую очередь систему обучения иностранным языкам, тогда как более масштабные, иницируемые «сверху» охватывают обе системы: языковое образование и обучение иностранным языкам.

2. Образование (и обучение) как синергетическая система, способная к саморегуляции, выбирает из того, что предлагает образовательная среда в широком смысле, то, что она может адаптировать к своим потребностям и инкорпорировать в себя так, чтобы не нарушить устойчивое развитие этой системы.

3. Проявлением устойчивости развития можно считать и эволюционный характер адаптируемых инноваций в языковом образовании.

4. Подлинно успешные инновации предполагают «взаимность» между инициаторами инноваций «сверху» и теми, кто их реализует «снизу».

В заключение надо также констатировать, что исследование было проведено в весьма специфических условиях обучения ИЯ – в вузе, где язык не является специальным предметом как таковым, но неотъемлемой частью профессиональной подготовки, то есть на стыке языкового образования в языковых и неязыковых вузах. С одной стороны, это может ограничивать валидность результатов и для тех, и для других, а с другой – стать отправной точкой для последующих исследований в указанных вузах.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
2. Методы системного педагогического исследования/ под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 208 с.
3. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации (2012) // Российская газета. 2012. № 5976.
4. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа. СПб.: Издательство СПбГТУ, 2001. 511 с.

5. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
6. Кульневич С.В. О научно-педагогической грамотности // Педагогика. 2000. №6. С.21–27.
7. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
8. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. Воронеж, 1997. 230 с.
9. B. Godin Innovation: the History of a Category [Электронный ресурс], Working Paper No. 1, Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal: INRS, 2008. 62 p. Режим доступа: <http://www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf>, свободный.
10. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. 176 с.
11. Григорьева С. Г. К проблеме инновационной деятельности педагога в современных условиях // Среднее профессиональное образование. 2010. № 11. С. 9–12.
12. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление // Вестник Московского городского педагогического университета. Научный журнал / Серия «Педагогика и психология». №4 (14). М., 2010. С.8–17.
13. De Lano, L., Riley, L., Crookes, G.. The meaning of innovation for ESL teachers //System.1994. No. 22. pp. 487–496.
14. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Полиграф, 2001. 252 с.
15. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика – рычаг образования [Электронный ресурс], Интернет-журнал "Эйдос", 2005. 10 сентября. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>, свободный.
16. George J. Papagiannis, Steven J. Klees, Robert N. Bickel 1982. Vol. 52. No. 2. pp. 245-290.
17. Gregory S. Hadley Innovative curricula in tertiary ELT: A Japanese case study // ELT Journal. 1999. Volume 53. Issue 2. pp. 92 – 99.
18. Леонтьева О.А. Болонский процесс: идеологическая инновация внутренней среды вуза // Фундаментальные исследования. 2007. №6. С. 90 – 92.
19. Christopher Palmer Innovation and the experienced teacher // ELT Journal. 1993. Vol. 47. Issue 2. pp. 166 – 171.
20. The Common European Framework of Reference for Languages. The Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Cambridge University Press, 2001.
21. Ястребова Е. Б., Кравцова О. А. Какой учебник иностранного языка нужен вузу сегодня? // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. С. 63–68.
22. Кравцова О.А., Новиков Д.Н. Современный учебник иностранного языка: от бумажного к электронному // Вестник МГИМО-Университета. 2013. №6.

Об авторе

Ястребова Елена Борисовна – к.пед.н., профессор кафедры английского языка №1 МГИМО(У) МИД России.
E-mail: yastel@yandex.ru

Крячков Дмитрий Александрович – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой английского языка №1 МГИМО(У) МИД России. E-mail: d.a.kryachkov@gmail.com

INNOVATIVE APPROACHES TO THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AT LEVELS B2 - C1 (FROM THE EXPERIENCE OF THE TEXTBOOK)

E.B. Yastrebova, D.A. Kryachkov

Moscow State Institute of International Relations (University), 76, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia.

Abstract: *The article analyzes how professors and students of MGIMO-University's School of International Relations perceive innovations in language teaching. As a synergy system, language teaching relies on self-development based to a great extent on innovations, which can be initiated either from the inside or from the outside. To identify the basic features of innovations in foreign language teaching, the authors conducted a survey of professors and students of the School of international Relations. The results suggest that for most respondents the main purpose of innovations in foreign language teaching and learning is to attain a significantly higher level of communicative competence, which is seen as feasible only if fundamentally new teaching materials and computer technologies are used. According to the survey, the success of innovations largely depends on their source (innovations 'from the top' and innovations 'from the bottom') and commitment on the part of professors and students to participate in them, the latter being often prompted by their discontent with the state of play. Innovations 'from above' tend to be more encompassing and affect the entire system of language education, whereas innovations 'from the bottom' concern the teaching process per se. Though the survey suggests that it is innovations 'from the top' that tend to be more successful, the authors conclude that language education as a synergy system adopts only non-shattering innovations that address its most vital needs, thus encouraging its sustainable development.*

Key words: innovations, language education, teaching foreign languages, synergy system, sustainable development, School of International Relations.

References

1. Galskova N.D., Gez N.I. Teoriia obucheniia inostrannym iazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methodology]. Moscow, Academia Publishing Center, 2006. 336 p.
2. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniia. Pod red. N.V. Kuz'minai [Methods of Systemic Pedagogical Research. Edited by N.V. Kuzmina]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2002. 208 p.
3. Federal'nyi zakon ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii (2012) [Federal Law on Education in the Russian Federation (2012)]. Rossiiskaia Gazeta. 2012. No 5976.
4. Volkova V.N., Denisov A.A. Osnovy teorii sistem i sistemnogo analiza [Principles of the Theory of Systems and Systemic Analysis]. Saint-Petersburg, SPbGTU, 2001. 511 p.
5. Bondarevskaiia E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriiakh i sistemakh vopitaniia [Pedagogics: Personality in Humanitarian Theories and Educational Systems]. Rostov-on-Don, Uchitel, 1999. 596 p.
6. Kul'nevich S.V. O nauchno-pedagogicheskoi gramotnosti [On Pedagogical Literacy]. Pedagogica – Pedagogics, 2000, no 6, pp. 21-27.
7. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh poniatii [Pedagogics: A Dictionary of Basic Concepts]. Moscow, Izdatel'skii tsentr IET, 2013. 268 p.
8. Kul'nevich S.V. Pedagogika samoorganizatsii: fenomen soderzhaniia [The Pedagogics of Self-organization: The Phenomenon of Substance]. Voronezh, 1997. 230 p.
9. Godin B. Innovation: the History of a Category, Working Paper No. 1, Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal: INRS. 62 p. Available at <http://www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf> (accessed 10 November 2013).
10. Poliakov S.D. Pedagogicheskaiia innovatika: ot idei do praktiki [The Science of Pedagogical Innovation: From Ideas to Practice]. Moscow, Tsentr «Pedagogicheskii poisk», 2007. 176 p.
11. Grigor'eva S.G. K probleme innovatsionnoi deiatel'nosti pedagoga v sovremennykh usloviakh [On Teacher's Innovations in the Present-day Context]. Srednee professional'noe obrazovanie – Secondary Vocational Education, 2010, no 11, pp. 9-12.

12. Iusufbekova N.R. Pedagogicheskaja innovatika: vzniknovenie i stanovlenie [The Theory of Pedagogical Innovations: Origin and Formation]. Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta – Journal of Moscow City Pedagogical University. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» [Pedagogics and Psychology Series], No 4 (14), 2010, pp.8-17.
13. De Lano, L., Riley, L., Crookes, G. The Meaning of Innovation for ESL Teachers. System, 1994, no 22. pp. 487–496.
14. Sternin I.A. Vvedenie v rechevoe vozdeistvie [Introduction to Speech Influence]. Voronezh, Poligraf, 2001. 252 p.
15. Khutorskoi A.V. Pedagogicheskaja innovatika - ryhag obrazovaniia [Theory of Pedagogical Innovations as a Driving Force in Education]. Internet Journal Eidos, 10 September 2005. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm> (accessed 10 November 2013).
16. George J. Papagiannis, Steven J. Klees, Robert N. Bickel 1982, vol. 52, no. 2. pp 245-290.
17. Gregory S. Hadley Innovative curricula in tertiary ELT: A Japanese case study. ELT Journal, Volume 53, Issue 2, April 1999, pp. 92 – 99.
18. Leont'eva O.A. Bolonskii protsess: ideologicheskaja innovatsiia vnutrennei sredy vuza [The Bologna Process: Internal Ideological Innovations at a University], Fundamental'nye Issledovaniia – Fundamental Research, 2007, no. 6, pp. 90 – 92.
19. Christopher Palmer Innovation and the experienced teacher, ELT Journal, 1993, vol. 47, issue 2, pp. 166 – 171.
20. The Common European Framework of Reference for Languages. The Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Cambridge University Press, 2001.
21. Iastrebova E. B., Kravtsova O. A. Kakoi uchebnik inostrannogo iazyka nuzhen vuzu segodnia? [What kind of L2 textbook do we need today]. Inostrannye iazyki v shkole – Foreign Languages at Secodary School, 2011, no. 5, pp. 63-68.
22. Kravtsova O.A., Novikov D.N. Sovremennyi uchebnik inostrannogo iazyka: ot bumazhnogo k elektronnomu [A Contemporary L2 Textbook: from Traditional to Electronic Books], Vestnik MGIMO-Universiteta, 2013, no. 6.

About the author

Elena B. Yastrebova – PhD in Education, Professor at English Language Department No.1, School of International Relations, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University). E-mail: yastel@yandex.ru

Dmitry A. Kryachkov – PhD in Linguistics, Head of English Language Department No 1, School of International Relations, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University). E-mail: d.a.kryachkov@gmail.com
