

УДК 37.08:331.446.4

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКАЯ
ПРОЕКЦИЯ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА
(на материале осмысления опыта реализации международного проекта по
разработке комбинированного учебного курса немецкого языка)**

А.В. Тихомирова, А.А. Богатырёв

Тверской государственной университет

Педагогическое текстопорождение рассматривается в контексте современных коммуникативных стратегий выполнения профессиональной миссии педагога в изменяющихся условиях труда. Метакоммуникативная рефлексия над элементами технологии комбинированного обучения используется как источник выявления конструктивных схем оптимизации педагогической коммуникации в современных условиях профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в вузе, а также как источник совладания с проявлениями профессионального выгорания.

***Ключевые слова:** языковая личность педагога, коммуникативная компетентность, медиакомпетенция, комбинированное/купажное обучение, рефлексия, метасмысл, профессиональная деградация педагога, репрофессионализация, психограмма.*

Опыт преподавания в вузе учебных дисциплин, в том числе языковых, сталкивается сегодня с новыми вызовами. К означенным вызовам могут быть отнесены такие тенденции, как работа преподавателя в группе студентов различных возрастов (e.g. в магистратуре) и различного уровня подготовленности, сокращение часов на аудиторские занятия и установка на увеличение процентной доли внеаудиторной учебной деятельности студента (предполагающее увеличение объема учебного материала и учебного содержания для самостоятельного освоения), передача разработки фондов оценочных средств по читаемой дисциплине в сферу полной ответственности преподавателя, реальный рост аудиторной нагрузки на одну ставку и сопутствующее сокращение времени на самоподготовку преподавателя, внедрение программ «преподаватель глазами студента» и другие (e.g. мультикультурный состав группы учащихся). Эти нововведения и изменения условий педагогического труда способны выступать источником эмоциональных перегрузок, стресса и/или стимулом для поиска определенных программ совладания в ситуациях профессиональной деятельности и общения. В условиях интенсивно изменяющихся условий педагогической работы создается известная угроза психологической и профессиональной *дезадаптации* работника в изменяющихся условиях труда, *депрофессионализации* как «снижения уровня профессионализма» [cf. 15 etc.], *профессиональной деградации* [e.g. 17, с. 220-221] педагогического состава вуза.

В роли ключевого источника совладающего действия в означенном контексте может рассматриваться метапредметная и

метакоммуникативная *рефлексия* преподавателя вуза, обращенная на *ключевые родовые и видовые (нисходящие) метасмыслы профессии*, а также на новые условия труда, новые нормативы и регулятивы профессиональной педагогической деятельности. К последним, в частности, может быть отнесен компетентностный подход, разработка *карты компетенций* выпускников и *структуризация подкомпетенций* в составе ведущей компетенции дисциплины и т.д. [e.g. 14]. Ниже мы подробнее остановимся на качественных особенностях реализации широко и узко трактуемого компетентностного подхода как в системе *комбинированного / купажного обучения* ([cf. 6; 10; 16 etc.]), так и в тех значимых интерполяциях и воздействиях идеологии и методик одной на претерпевающую изменения «традиционную» систему аудиторной работы с учащимися. Фигура педагога в данной связи рассматривается как ключевая и в то же время подверженная определенным перегрузкам и рискам деqualификации и деформации личности в профессиональной сфере коммуникации в эпоху стремительных и масштабных перемен. Основной акцент будет сделан на когнитивной и рефлексивной (метакогнитивной и метакоммуникативной / метаадресатной) составляющих психограммы преподавателя, в свою очередь вступающих во взаимодействие и оказывающих воздействие на мотивационные, эмоционально-волевые, характерологические профессионально важные качества преподавателя как субъекта педагогического труда.

Обучение иностранному языку сегодня достаточно часто представляет собой трансляцию нового учебного материала в разноуровневой группе учащихся. Как следствие, преподаватель должен позаботиться о разработке ряда нетождественных программ мотивации, педагогической поддержки и сопровождения учащихся различных исходных уровней подготовленности (и особенно группы «отстающих» учащихся). Обусловленная метакоммуникативной рефлексией над характером адресата готовность педагога вуза к разработке означенного *рода вариативных программ педагогического сопровождения* (и их методическому обеспечению) выступает также источником психологического совладания в ситуации аудиторной коммуникации со студентами с низкими стартовыми возможностями в освоении учебного материала и негативным опытом изучения иностранного языка в школе.

Статус и роль педагога неотделимы от понимания *социальной миссии* педагога, ее смысловых доминант и детерминант, от направленности педагогического сообщения и послания на учащихся. Выход к пониманию и осознанию в общем случае осуществляется путями рефлексии. Понятие «*рефлексия*» с ударением на предпоследнем слоге противопоставляется в традиции Тверской герменевтической школы Г.И. Богина термину «*рефлексия*» с ударением на втором слоге как креативная инженерная мысль контрпродуктивному любованию собственными переживаниями. Собственно, последнее, т.е. ретро-гедонистическое самолюбование и сопутствующее ему упование на возвращение былых времен, в данном случае прямо относится к контрпродуктивным механизмам защиты сознания педагогического работника от осознания перемен и своего места в потоке изменений условий труда, поиска новых эвристик в сфере профессиональной

самореализации. Рефлексия, обращенная на имеющийся разрыв в опыте, выступает здесь как источник совладания, при этом ключевой стихией практического совладания выступает непосредственно педагогическая коммуникация.

Подчеркнем, что педагог в сфере профессиональной деятельности и общения есть также *профессиональный коммуникатор*, характеризующийся готовностью к оптимальному (с точки зрения актуальных профессиональных целей и задач) выбору варианта речевого поведения с учетом особенностей ситуации и личности собеседника [cf. 22, с. 3]. В этой связи направленная на адресата, цели и процесс общения, а также на жанр и стиль коммуникации *метакоммуникативная рефлексия* выступает как компонента профессиональной компетентности современного педагога. Филологические идеи и концепции языковой личности [cf. 11, с. 3] и профессионального коммуникатора [22 etc.] суть также идеи и концепции педагогические и профессиографические. Профессионально важные качества коммуникативной личности преподавателя сегодня во многом определяют меру успешности в профессиональной деятельности. Здесь следует особенно подчеркнуть момент взаимосвязи и диалектики транслируемого контента (содержания учебного материала) и транслируемых смыслов как условия восхождения учащихся к *содержанию обучения*, которое по своей сути есть новый опыт, новая позиция в мире, новый арсенал схем деятельности и продуктивных накоплений индивида для жизни и деятельности. Без передачи *смыслов* деятельности (например, коммуникативной) учебное содержание урока может остаться «немотивирующим», т. е. пустым и мертвым содержанием – например, вводимая на занятии новая лексика – словами из словаря, но не из тезауруса личности самого говорящего. В означенной связи текстопорождение выступает как коммуникативный аспект профессиональной деятельности и как материал анализа профессиональных готовности педагога.

Уровень профессиональной состоятельности коммуникативной личности педагога может трактоваться также из перспективы коммуникативного потенциала в сфере профессионального общения «учитель – ученик». Как известно, *коммуникативный потенциал личности* может быть определен как обширный комплекс разнородных и в то же время взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной *уровень межличностного взаимодействия* в той или иной сфере общения [cf. 13, с. 88]. Здесь мы можем опираться уже не только на языковые способности и готовности в широком контексте, но в первую очередь – на статусно-ролевые predispositions и (меж)личностные коммуникативные установки говорящего, значимые в сфере профессиональной коммуникации педагога с учащимся. В качестве основных форм анализа означенного взаимодействия здесь рассматривается законченный текст или целостный эпизод общения как обладающий интеракциональной завершенностью и смысловой законченностью текста диалогического либо катехизаторского характера. Особенность профессионально-педагогического взаимодействия учителя как *каузатора* учебного общения и учащихся обусловлена реализуемой коммуникативной установкой на освоение содержаний (контента и собственно

учебной информации) и смыслов (мотивирующих обучение и прогресс в обучении смысловых доминант) педагогического текста.

Текстоцентрический подход в изучении коммуникации характеризуется как межпредметный в противовес узколингвистическому (синтаксическому) [cf. 24], органический в противовес механистическому, холистический и наполненный в противовес схематическому, индивидуальный / персонализированный / личностный в противовес обезличенному, контекстный в противовес отвлеченному, ситуативный в противовес абстрактному, деятельностный и интерактивный в противовес натуралистическому в познании и объяснении коммуникации [cf. 7]. Текст в этой связи рассматривается не как мертвый коммуникат, а как отпечаток личности говорящего и как *слепок профессионально важных качеств* субъекта профессиональной деятельности. Так, например, уныло-скучный текст, будучи совершенно неуправляемым с точки зрения аудитории, не оставляет в себе места для реципиента, выталкивает его из пространства диалогических связей и отношений, устраняет его влияние на содержание и ход развертываемого сообщения, принижает роль понимания учащегося в интерпретации сообщения. Напротив, педагогический текст, поддерживающий заинтересованность учащегося, раскрывающий его горизонты роста, обращенный не только к интеллектуальным, духовным и душевным достоинствам педагога, но и ученика, порождает плодотворный майевтический диалог [12, с. 301]. В этой связи порождаемый преподавателем педагогический текст (каков он есть на практике) может рассматриваться как показатель «профессионального здоровья» или же деформации личности педагога. Деформация личности педагога есть также *деформация дискурса* (как присвоенного говорящим способа говорения о мире) и текста как структурированного пространства общения, обучения и воспитания. Анализ коммуникабельности и диалогичности педагогического текста выступает как один из векторов анализа готовности педагога к профессиональной коммуникации с учащимися [cf. 9].

В самом кратком и неполном определении педагогический текст мыслится как текст гетерогенный, развертывающийся в пространстве образовательно-воспитательной интеракции. При этом контрбалансом планируемому педагогом конечному образовательно-воспитательному тексту выступает индивидуальный итоговый текст учащегося, вбирающий в себя ряд компонентов и «в целокупности преломленный через восприятие, интерпретацию и оценку в понимании (каждого отдельно взятого) ученика» [4, с. 44-45]. Здесь оценивается не только общего плана «добротность прохождения содержания занятия», но также *направленность* педагогического послания на значимые с точки зрения получаемого образования «топосы души» учащихся. В качестве насущного требования современной педагогической риторики сегодня выступает эксплицитное или имплицитное, но, тем не менее, реализованное и переживаемое аудиторией присутствие в тексте педагога места и *образа* адресата, реципиента (учащегося, воспитуемого).

В более широком понимании понятия педагогического текста мы можем также апеллировать к «человечности» как особого рода качеству и

даже категории и стандарту текста, текстопроизводства, стиля и авторской программы текстопостроения. Данная категория здесь принимается нами «как есть» без примеси каких-либо идеологий (в том числе нередко противоречиво трактуемой гуманистической в тех или иных ее разновидностях и /или противоречащих ей). В то же время «человечность» принимается как нередуцируемая предпосылка анализа педагогического текста. Несводимость «человечности» к признакам и проявлениям (например, к проявлениям сильного авторского начала или следованию «светлой тональности» [cf. 3]) не исключает анализа и оценки текста по определенным заданным параметрам. В частности, вследствие принятия этой предпосылки прежде всякого рассуждения о педагогической коммуникации как феномене, процессе и деятельности мы также принимаем в качестве ориентира нашего дальнейшего рассуждения понятие «эмоциональной плодородности» текста, ранее сформулированное в ходе развития Тверской арт-педагогической школы [cf. 1]. Поскольку же содержательная стихия текстовой коммуникации не сводится ни к продолжению текста адресатом, ни к непосредственному содержанию сообщения, ни к намерению автора, известному одному только автору и при этом статичному (первоначальному и конечному одновременно), возникает необходимость в выделении таких опосредующих слоев и уровней анализа организации текста, которые создают основу «диалектики коммуницируемых смыслов» [cf. 2] и диалектики коммуникации смыслов. Разумеется, речь идет о межличностной коммуникации разделяемых смыслов (англ. shared meanings), а определенные смыслы и в особенности метасмыслы как «смыслы смыслов» рассматриваются как мотивирующая ценностная основа освоения содержания обучения и образования. В этой связи можно также утверждать также о **доминантных метасмыслах профессий** – для врача и педагога, писателя в качестве такого рода метасмыслов могут выступать любовь и интерес к людям, связанные с готовностью к реализации этих *смыслов-позиций* и *смыслов-отношений* в сфере практической профессиональной деятельности исследования, врачевания, воспитания, просвещения, образования.

Сегодня компетентность преподавателя может оцениваться как в терминах достижения основных поставленных целей педагогической деятельности и успешности в отношении решаемых на занятии текущих задач, так и в терминах компетенций, выделенных для освоения учащимися на занятии и в ходе обучения и образования в целом. Идущие в связке *метапредметная* и *метакомпетентностная*, а также *метакоммуникативная* и *метаадресатная* рефлексия могут рассматриваться как компоненты профессиональной деятельности и коммуникации педагога, а их реализация на практике – как показатели профессиональной зрелости, таланта и профессиональной компетентности. Характер профессионального самосознания и профессиональной деятельности может рассматриваться в связке профессиональных целей и решаемых задач.

Выделенная в рабочей программе учебной дисциплины компетенция также может выступать или *не* выступать в роли нормирующего и регулирующего профессиональную деятельность преподавателя и учебную деятельность учащихся метасмысла. Так, например, нередко встречается ситуация, когда преподаватель иностранного языка проводит открытый урок и

демонстрирует применение медиа-технологий в контексте обучения посредством представления заранее подготовленной в программе PowerPoint презентации новой темы на экране и обсуждения со студентами словесного содержания видеофрагмента на мониторе компьютера.

Напомним – сборка компетенций включает в себя определенный ансамбль требований и соответствующие им подкомпетенции (в том числе и межпредметного характера) в составе выделенных в ООП компетенций [cf. 14, с. 131 etc.]. Разумеется, преподавателем и студентами выполняются все запланированные на занятие виды учебной работы; тема урока признается коллегами раскрытой, а разработка медиакомпоненты занятия засвидетельствованной. Между тем преподаватель забыл задать на занятии студентам вопрос об источниках информативности и воздейственности видеоряда в видеофрагменте, обошел стороной вопрос о риторической организации собственной презентации, не остановился на оценке структуры и качества устного сопровождения презентации, подготовленной студентами дома.

Напомним, что формирование медиакомпетенции учащихся также подразумевает аудиторное использование элементов медиакритики, раскрытие коммуникативного потенциала и риторической программы взаимодействующих семиологических кодов, в т. ч. «репрезентативных» и «презентативных» кодов [23; 25, р. 67-70] *медиатекста* – e.g. дейктического, проксемического, «body language» (языка тела), а также колористического, суггестивной функции музыкального сопровождения etc. Медиакомпетентность личности определяется как «совокупность мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, *интерпретационных/оценочных*, практико-операционных/деятельностных, креативных умений выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [cf. 21, с. 171 etc.]. Если на занятии демонстрируется некоторая медийная компетенция и компетентность для учащегося, то предполагается, что преподаватель акцентирует точки внимания и контроля над соответствующими готовностями и что учащийся должен быть приглашен к обсуждению и продемонстрировать готовность судить о преимуществах и недостатках медийного канала/средства, о качестве представления информации. В частности, например, учащийся должен быть готов высказаться о балансе информативной, манипулятивной и майевтической составляющих *текстуализируемого* медиа-сообщения или о ракурсе съемки и показа, о вкладе элементов «body language» в понимание медиа-сообщения. Подобная возможность не была предоставлена учащимся. В итоге медийная/трансмедийная составляющая обеспечения занятия оказалась вне зоны ответственности преподавателя и внимания и критической рефлексии студентов, не вошла в содержание продекларированного «обучения по компетенциям». Равным образом и в более широком плане возможность рационализировать и оптимизировать процесс обучения с учетом мнения и предложений студентов была проигнорирована. Как следствие, занятие не

принесло ничего нового в арсенал продуктивных накоплений студента с точки зрения означенной компетенции.

Другой преподаватель той же дисциплины также весьма потрудился над составлением тестов и представил их в количестве не менее ста. По его скромному мнению, большая часть оных посвящена развитию коммуникативных навыков на целевом языке. Используются многие стандартные тестологические клише в упражнениях на соответствие («продолжите фразу», «подберите начало для данного предложения», «определите тип высказывания» и т. д.). При этом, как и в традиционно плохих учебниках, в заданиях почти полностью отсутствуют признаки вовлечения студента в работу изнутри определенной коммуникативной ситуации¹. Как следствие, у учащегося не формируется потребность в последовательном рефлексировании хотя бы весьма ограниченного набора коммуникативных ситуаций из сферы профессиональной или даже повседневной деятельности, не формируются статусно-ролевые диспозиции и соответствующие коммуникативные стратегии и тактики в связке с языковыми средствами их порождения и сопровождения, не выделяются подчиненные выполнению коммуникативных задач горизонты роста языковой и коммуникативной готовностей. В свою очередь, учащиеся *не* участвуют в оценке качества учебных материалов и качества педагогического общения.

Опыт взаимодействия с немецкими коллегами в ходе реализации проекта «Разработка инновационного учебного комплекта по немецкому языку в сфере межкультурной деловой коммуникации» (в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. [16; 5]) показал стержневую роль перекрестной оценки качества учебных материалов для самоподготовки и самообразования, а также учебных заданий на занятиях. Подчеркнем, европейские учащиеся оценивают не внешний вид преподавателя, а качество его профессионального труда, соответствие обучения поставленным целям и задачам, содержанию обучения и образования, используемые учебные материалы, интересность/мотивирующую силу учебных заданий и задач, ресурсную базу курса, результативность обучения.

Сотрудничество с Институтом интеркультурной коммуникации e.V (Berlin / Ansbach) осуществлялось в форме совместной разработки комбинированного (нем. Blended Lernung) учебного курса немецкого языка для делового профессионального и межкультурного общения [16]. Опыт работы в проекте позволил выявить определенные *прототипические схемы ре-профессионализации педагога в новых образовательных условиях*, связанные как с эксплуатацией принципов программирующего обучения, так и с увеличением нагрузки на качество педагогического текста в аудиторных формах взаимодействия. Под *репрофессионализацией* здесь имеется в виду деятельность, направленная на «обучение решению профессиональных задач нового типа, которые требуют качественного совершенствования ранее приобретенных компетенций» [18].

¹ Ранее О.П. Богатырёва указывает на *ситуативацию* как неперенное условие полноценного понимания учебного текста [8, с. 6].

В этой связи остановимся несколько подробнее на соответствующей инновационной модели педагогической коммуникации. Здесь следует отметить, что, несмотря на единство международно признанного английского эквивалента «blended learning», целесообразно различать два основных варианта его перевода на русский язык – «комбинированное» и «купажное» обучение. «Экстремальный» характер технологии комбинированного обучения обуславливается тем фактом, что программа для каждой новой ограниченной группы учащихся всякий раз разрабатывается *под заказ* и *«под ключ»* с учетом баланса требований к тематическому содержанию, сборке получаемых компетенций, а также объема выделяемых единиц педагогической коммуникации как в режиме аудиторных занятий, так и в режиме самостоятельной интеракции учащихся с электронными учебными материалами². В этой связи критически возрастает роль эксплуатации механизмов обратной связи педагогического коллектива с учащимися, а также валидации и валоризации полученных знаний и готовностей как элементов содержания обучения. Акцент на создании уникального «сочетания» или оптимальной сборки умений, владений, навыков выступает основанием для терминологического обозначения «купажная технология обучения» [10]. В свою очередь, акцент на эксплуатации и ротации разнородных образовательных/ информационно-образовательных учебных сред делает предпочтительным перевод английского термина как *комбинированное обучение*.

Инновации в технологиях образования требуют перестройки старой и развития новой системы профессиональных готовностей педагога. В частности, методика преподавания не может оставаться той же при переходе от традиционного режима обучения в режим интенсивного и комбинированного обучения [cf. 20 etc.]. Значительно больший акцент в данном случае падает на объяснение ноу-хау в работе с учебными материалами в режимах e-learning, mobile learning, а также и непосредственно на аудиторных занятиях. Успех обучения по-прежнему ставится в зависимость от обучаемости (англ. learning ability) как комплекса способностей и готовностей индивида, но уже в более технологичном педагогическом содержании термина, трактуемого здесь как успешность в освоении встроенной в учебную коммуникации подпрограммы «учись учиться» (cf. англ. «learning to learn») а также как функция от коммуникативного контакта и *интереса* педагога к личности учащегося [cf. 17, с. 221].

Заключение педагогическое

Актуальными профессиональными требованиями к преподавателю-предметнику сегодня в рамках модели купажного обучения становятся

² Собственно в этом педагогическом подходе нет ничего неслыханного. Например, уже в прошлом веке Е.Л. Доценко со всей должной осмотрительностью и обстоятельностью подчеркивает, что в роли заказчика образовательного продукта могут выступать отдельные лица при том условии, что педагог располагает *«отрефлексированной моделью выпускника»* [12, с. 296]. Однако в роли заказчика исследователем в цитируемой книге представлены сами педагоги и организаторы [ibidem, с. 297].

мобильность преподавателя в подготовке и методической обработке учебного материала, гибкость в выборе мотивирующих учащихся заданий-аттракторов, готовность к корректировке стратегии проведения занятия с учетом потребностей и реакций аудитории учащихся, совершенствование механизмов обратной связи и поддержки. (Здесь также преодолевается чрезмерная привязанность преподавателя к учебнику при невнимании к студентам.). В частности, в ходе проведения очередного семинара «Современные компьютерные технологии в естественных, социальных и гуманитарных науках» (25 апреля 2015 г.) нами был произведен опрос слушателей из числа студентов педагогических специальностей старших курсов обучения в бакалавриате Института педагогического образования ТвГУ относительно субъективно предпочитаемых видов тестирования коммуникативных готовностей. В итоге 85% опрошенных высказались в пользу «ситуативных» тестов на множественный выбор оптимального варианта коммуникативной инициативы, основанных на реалистически представленных жизненных ситуациях, отвечающих жанру коммуникативного квеста [cf. 26; 19]. Остальные 15 % опрошенных высказались в пользу совмещения различных видов тестов (означенных «ситуативных» и «классификационных» тестов на соответствие и на множественный выбор, посвященных отнесению различных типов высказываний к различным жанрам). Это мнение было учтено преподавателями в ходе дальнейшей разработки тестовых материалов.

Вытекающее из результата опроса деление студентов по типам отклика на различные стимулирующие вовлеченность в учебную деятельность задания, а также вопрос о создании расширенной/избыточной ресурсной базы и оптимальном балансе различных видов учебных заданий и задач в составе занятия вполне очевидно принадлежат тому ассоциирующемуся сегодня с трендами комбинированного, купажного обучения подходу, который не только декларативно признает субъектность учащегося, но и принимает на себя обязательства мотивирующего обучения, основывающегося на рефлектируемой профессиограмме выпускника, на принципе обратной связи, на формулируемом социальном заказе и создании условий для самостоятельного управления учащимся процессом обучения. Практическая реализация комплекса означенных установок требует внесения соответствующих изменений в образ текста занятия и дискурс преподавателя. Чтобы остаться человечным в условиях восхода и расцвета информационных технологий, педагогический дискурс должен стать студенто-центрическим [cf. 20 etc.], мотивирующим, майевтическим, поддерживающим, по-настоящему интересным и диалогическим.

Заключение психологическое

В представленном приближении пониженный тонус мета-коммуникативной и мета-адресатной рефлексии преподавателя, низкий уровень межличностного контакта и взаимодействия с учетом индивидуализации адресата педагогического дискурса и текста, определенные методические просчеты и, как следствие, демотивация учащихся образуют единый **узел депрофессионализации и деквалификации** личности педагога. В представленных выше случаях несовершенство разложения *содержания обучения* на элементы на этапе анализа дает о себе знать в несовершенстве

результатов на этапе синтеза коммуникативных готовностей. Если в методическом плане в данном случае наблюдается *рассогласование* декларируемых коммуникативных целей, используемых учебных средств и реальных результатов обучения, то в плане профессиографического анализа трудовой активности – *фрагментация* системы взаимосвязей смыслов и метасмыслов профессиональной деятельности преподавателя на фоне утраты обратной связи с учащимся как субъектом образовательного процесса.

В герменевтическом приближении деквалификация педагога обусловлена деградацией профессиональной саморефлексии и разрывом цепочки, соединяющей смыслы отдельных учебных действий с ключевыми метасмыслами профессии и с отрефлексированными образами адресата педагогических действий и модели выпускника. Одним из источников и одновременно показателей профессиональной деформации личности педагога в период широких и интенсивных инновационных процессов в образовании может выступать снижение уровня критической саморефлексии как в отношении ключевых метасмыслов педагогической профессии (синдром профессионального выгорания), так и в условиях и контекстах реорганизации системы регулятивов педагогической практики. В последнем случае характерно сопротивление обновлению учебного контента, игнорирование нового и /или минимизация принятия и внедрения нового в профессиональную практику, механическое / эклектичное соединение старых и новых дидактических и методических установок, общее ослабление профессиональной позиции. Профессиональные обязанности в означенных условиях выполняются педагогом формально, с преимущественной опорой на старые шаблоны и критерии оценки в профессиональной и коммуникативной деятельности. Симптоматично явное или скрываемое раздражение в отношении новых условий труда, восприятие нового поколения учащихся как испорченного, чужого, замкнутость и ригидность педагогического текста и дискурса (как сплетения [e.g. 24, p. 27] текстов учащихся и педагога-каузатора), уклонение от установления и поддержания либо имитация формы диалогических отношений с учащимися. В числе рекомендуемых социальных форм преодоления означенного синдрома профессионального выгорания педагога можно назвать прохождение курсов повышения квалификации, посещение профессиональных мастер-классов, активное участие в жизни профессионального сообщества, участие в профессиональных конкурсах и инновационных профессиональных проектах.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: ТвГУ, 2010. 320 с.
2. Безроднова И.А. Риторико-герменевтическая программа вовлечения читателя-подростка в мир нравственной рефлексии лирического героя текста (на материале текста Анны Гавальды «35 Кило Надежды») // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. URL: www.science-education.ru/129-21824
3. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). М.: Тривола, 2000. 248 с.

4. Богатырёв А.А. Педагогический текст как пространство осевого прочтения // Материалы конференции «Понимание в коммуникации – 5». М.: МГПУ, ИИЯ, ИГИ, ИЯ РАН, 2011. С. 44-46.
5. Богатырёв А.А., Богатырёва О.П., Крестинский С.В., Крестинский И.С., Комина Н.А., Тихомирова А.В. Понятийно-терминологический тезаурус интегративной дидактической коммуникативной модели обучения современным языкам: Россия – Германия (Эл. версия 01.0). Тверь: ТвГУ, 2013. URL: <http://gk-dru.tversu.ru/ru/wiki/Thesaurus.pdf>
6. Богатырёва О.П. Blended Learning как инновационная технология и как ключ к педагогике интеграционного образования // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. С. 60-69.
7. Богатырёва О.П. Текстцентризм vs. дискурсоцентризм // Тверской лингвистический меридиан: Сб. науч. статей. Вып. 6. Тверь: Научная книга, 2006. С. 88-100.
8. Богатырёва О.П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. 19 с. URL: <http://eprints.tversu.ru/1784/1/01147.pdf>
9. Богатырёва О.П., Тихомирова А.В. Адресатоцентризм современного лингводидактического текстообразования и коммуникабельность учебного текста // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2013. № 3. С. 138.
10. Богатырёва О.П., Тихомирова А.В. Идея купажного обучения и принципы фуркации учебных групп // Наука и образование в современном обществе: вектор развития: сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 7 ч. ООО "Ар-Консалт", 2014. С. 100-102.
11. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: КГУ, 1980. 61 с.
12. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, МГУ, 1997. 344 с.
13. Мещеряков В.Н. Коммуникативный потенциал // Педагогическое речеведение: словарь-справочник. 2-е изд. / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. М.: Флинта, Наука, 1998.
14. Крестинский С.В., Богатырёв А.А. Плюрализм трактовок коммуникативной компетенции в действующих ФГОС ВПО по неязыковым направлениям подготовки // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. / отв. редактор Н.А. Комина. Тверь, 2015. С. 127-132.
15. Мартыанова Н.А., Рубцова М.В. Управляемость профессии как социального института: от депрофессионализации к реконструкции профессий // Studia Humanitatis. 2015. № 2. URL: www.st-hum.ru
16. Межкультурная деловая коммуникация: Blended-Learning-курс Россия – Германия. URL: <http://gk-dru.tversu.ru/ru/default.html>
17. Рапацкая Л.А., Ивахненко А.А. Профессиональная деквалификация учителя детской музыкальной школы: причины и следствия // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 220-224.
18. Семченко Е.Е., Ахатова Ж.Н. Дуализация в категориях становления и развития профессиональной деятельности // Науковедение: Интернет-журнал. 2015. Т. 7. № 1 (26). С. 137.
19. Тихомирова А.В. Коммуникативный квест как прообраз современной учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе // Problems of Modern Pedagogics in the Context of International Educational Standards Development Materials digest of the XL International Research and Practice Conference and I stage of

- the Championship in Pedagogical sciences. (London, January 31 – February 05, 2013) / Chief editor V. Pavlov London, 2013. С. 82-84.
20. Тихомирова А.В., Петрушко И.А., Богатырёва О.П. Современные тенденции в реализации аксиологического подхода в рамках предмета «Иностранный язык для специальных целей» // Аксиология иноязычного образования: в 2-х кн. Вып. 2. Кн. 2: Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. М.: АПКИППРО, 2015. С. 238-243. URL: http://www.apkpro.ru/doc/www.apkpro.ru/doc/Аксиология_иноязычного_образования_вып.2.pdf
 21. Федоров А.В., Онкович А. В., Левицкая А.А. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / под ред. проф. А. В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П.Чехова, 2013. 308с.
 22. Харченко Е.В. Межличностное общение: модели вербального поведения в профессиональных стратах: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 – теория языка. Челябинск, 2004. 51 с.
 23. Argyle M. Non-Verbal Communication in Human social Interaction. In: R. Hinde, NonVerbal Communication. Cambridge; London; New York; Melbourne: CUP, 1972. Pp. 243-267.
 24. Beaugrande de R-A, Dressler W. Introduction to Text Linguistics. Longman: London, NY, 1981. 270 p.
 25. Fiske John. Introduction to Communication Studies / студент 2-nded. Routledge, 1990. 203p.
 26. Tikhomirova A., Bogatyrev A. Communicative Quest versus Speech Etiquette Tests in FL-Teaching Linguodidactics // Canadian journal of science education and culture, Toronto Press, 2014. No.2. (6), (July-December), 2014. V.3. Pp. 59-72.

**PEDAGOGICAL DISCOURSE AS A MODERN TEACHER
PROFESSIOGRAPHY IMAGE PROJECTION
(based on Blended Learning International project Experience Reflection)**

A.V. Tikhomirova, A.A. Bogatyrev

Tver State University

Pedagogical discourse practices in the classroom are reconsidered and reassessed in the light of modern communication strategies elaboration for the sake of implementation of professional mission of EFL teacher in a changing labor conditions. Reflecting upon the elements of blended learning technologies is considered as a fruitful source of optimization schemes for pedagogical communication in modern conditions of professional work of high school EFL teacher as well as a source of coping with the symptoms of job burnout.

Keywords: *communicator, communicative competence, media competence, blended learning, reflection, meta-meaning, de-qualification, re-professionalization, psychogramm.*

Об авторах:

ТИХОМИРОВА Анастасия Владимировна – аспирант кафедры теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail innova86@mail.ru

БОГАТЫРЁВ Андрей Анатольевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: bogatyria1967@gmail.com

