

ДОЛГАНОВА Ольга Васильевна

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
английского языка 1 Общеакадемического факультета
Российская академия народного хозяйства и государ-
ственной службы при Президенте Российской Феде-
рации
(г. Москва, Российская Федерация)

dolganova-ov@ranepa.ru

ЗАВАРЫКИНА Любовь Валерьевна

старший преподаватель кафедры английского языка
1 Общеакадемического факультета
Российская академия народного хозяйства и государ-
ственной службы при Президенте Российской Феде-
рации
(г. Москва, Российская Федерация)

zavarykina-lv@ranepa.ru

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РОЛИ ФАСИЛИТАТОРА

Аннотация: авторы статьи анализируют роль преподавателя иностранного языка в рамках концепции фасилитации. Целью исследования является сопоставление теоретических представлений о фасилитации и роли преподавателя-фасилитатора с реальной практикой преподавания иностранного языка в современном вузе. Актуальность исследования связана с тем, что в современной методике преподавания иностранного языка большое внимание уделяется личностно-ориентированному и практико-ориентированному подходу в обучении, в рамках которых преподаватель рассматривается как фасилитатор процесса обучения. Однако реальные педагогические практики фасилитации недостаточно обсуждаются и анализируются. Используя качественные методы исследования – нарративные интервью и наблюдения – авторы делают попытку ответить на вопросы: насколько концепция «преподавателя-фасилитатора» адекватно и полно описывает реальные педагогические практики, и как личные убеждения преподавателя влияют на интерпретацию и реализацию им концепции «преподавателя-фасилитатора». Проведенное исследование выявило два противоположных подхода к роли преподавателя-фасилитатора иностранного языка: первый подход включает в себя разделение ответственности и построения образовательной траектории вместе со студентом, а второй подход представляет собой практику эффективного управления образовательным процессом для достижения заданных результатов. Оба подхода могут приводить к планируемым результатам, но понимание этих различий имеет критическое значение для понимания динамики учебного процесса в преподавании иностранного языка.

Ключевые слова: фасилитация, преподаватель-фасилитатор, личностно-ориентированный подход в обучении, практико-ориентированный подход в обучении, нарративные интервью, метод наблюдения.

Дата поступления: 22.02.2026

Дата публикации: 26.09.2026

Для цитирования: Долганова О. В., Заварыкина Л. В. Преподаватель иностранного языка в роли фасилитатора // Непрерывное образование: XXI век. 2026. Т. 14. № 3. DOI: 10.15393/j5.art.2026.13096

DOLGANOVA Olga V.

PhD in Pedagogical Sciences, Head of the English Department 1 of General Academic Faculty
The Presidential Academy
(Moscow, Russian Federation)

dolganova-ov@ranepa.ru

ZAVARYKINA Lyubov V.

Senior Teacher, English Department 1 of General Academic Faculty
The Presidential Academy
(Moscow, Russian Federation)

zavarykina-lv@ranepa.ru

THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE ROLE OF A FACILITATOR

Abstract: the authors analyze the role of a foreign language teacher within the framework of the facilitation concept. The aim of the research is to compare theoretical ideas about facilitation and the role of a teacher-facilitator with the real practice of foreign language teaching in modern higher education. The relevance of the study stems from the fact that contemporary foreign language teaching methodology places significant emphasis on learner-centered and practice-oriented approaches, within which the teacher is viewed as a facilitator of the learning process. However, actual pedagogical practices of facilitation are insufficiently discussed and analyzed. Using qualitative research methods – narrative interviews and observations – the authors attempt to answer the following questions: to what extent does the concept of the «facilitator teacher» adequately and comprehensively describe actual pedagogical practices, and how do teachers' personal beliefs influence their interpretation and implementation of the «facilitator» concept. The conducted study revealed two opposing approaches to the role of a foreign language teacher-facilitator: the first approach involves sharing responsibility and co-constructing the educational pathway with the students, while the second approach represents a practice of effective management of the educational process to achieve set results. Both approaches can lead to planned outcomes, but understanding these differences is critically important for comprehending the dynamics of the learning process in foreign language teaching.

Keywords: facilitation, teacher-facilitator, student-centered approach in education, practice-oriented approach to teaching, narrative interviews, observation method.

Received: February 22, 2026

Date of publication: September 26, 2026

For citation: Dolganova O. V., Zavarykina L. V. The foreign language teacher in the role of a facilitator. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2026. Vol. 14. No. 3. DOI: 10.15393/j5.art.2026.13096

В условиях непрерывных изменений и нарастающей неопределенности современного мира трансформируется ландшафт системы высшего образования, что, в свою очередь, обуславливает эволюцию роли преподавателя вуза. Современные исследователи в области высшего образования выделяют ряд ключевых тенденций, определяющих направления данной трансформации: усиление цифровизации и технологизации образовательного процесса [1, с. 58]; доминирование практико-ориентированного подхода в обучении [2, с. 19]; внедрение концепции «предпринимательского университета» [3, с. 161], предпола-

гающей применение бизнес-моделей как в организации, так и в содержании учебной деятельности. В указанном контексте происходит изменение педагогической позиции: от преподавателя как единоличного носителя и транслятора знаний к позиции преподавателя-фасилитатора и разработчика образовательных траекторий. Данное изменение предполагает владение современными педагогическими технологиями, понимание актуальных требований рынка труда и способность к формированию у обучающихся соответствующих востребованных компетенций.

На преподавателей иностранного языка возлагается особая ответственность, поскольку именно в рамках их дисциплин создаются условия для целенаправленного развития «мягких навыков» (soft skills), таких как навыки коммуникации, командного взаимодействия и публичных выступлений, пользующихся высоким спросом на современном рынке труда. Кроме того, владение навыками устного и письменного общения на иностранном языке, а также понимание культурных особенностей различных стран являются необходимым условием как для личностного, так и для профессионального развития. Возникновение новых педагогических задач актуализирует вопрос о наиболее эффективной роли преподавателя. Какова же роль преподавателя иностранного языка в современных реалиях высшей школы? В данной статье рассматривается роль преподавателя английского языка в системе высшего образования в рамках концепции фасилитации и предпринимается попытка ответить на следующие исследовательские вопросы:

1. Насколько концепция «преподавателя-фасилитатора» адекватно и полно описывает реальные практики преподавателей иностранного языка в современном вузе?

2. Каким образом личные педагогические убеждения преподавателя влияют на интерпретацию и реализацию им роли фасилитатора?

В отечественной образовательной традиции знание иностранного языка всегда высоко ценилось как значительное интеллектуальное достижение и свидетельство определенного социального статуса [4, с. 2]. До 1990-х гг. прошлого столетия в преподавании английского языка доминировал грамматико-переводной метод, в рамках которого акцент делался на чтении классической литературы, заучивании текстов и лексических единиц, а также на тщательном изучении грамматических правил и выполнении упражнений на перевод. Указанный метод обуславливал значительную дистанцию между преподавателем и обучающимся и способствовал установлению формальных, отстраненных отношений между участниками образовательного процесса [4, с. 3].

Однако в условиях глобализации возникло противоречие между традиционной, строгой и «отстраненной» позицией преподавателя советской эпохи и запросами нового поколения студентов, стремившихся овладеть английским языком как средством реального межкультурного общения. В результате в высшей школе начал утверждаться коммуникативный подход, направленный на развитие коммуникативной компетенции студентов. Данный подход предполагал переход от простого знания грамматики и умения переводить текст к способности использовать язык в ситуациях реальной коммуникации [4; 5]. Новая

методическая парадигма обусловила изменение как роли преподавателя, так и характера педагогического взаимодействия [6; 7]. Преподаватель стал выступать не в качестве единственного источника знания, а в роли фасилитатора, направляющего процесс обучения и выстраивающего психологически комфортную образовательную среду. Кроме этого, на преподавателя ложится и воспитательная роль, на современном этапе владение иностранным языком включает в себя не только коммуникативную компетенцию, но и умение транслировать национальные культурные ценности представителям иных культур посредством этого языка [7, с. 136; 8, с. 202].

Учитывая динамичный современный контекст и комплекс задач, стоящих перед преподавателем иностранного языка, многие преподаватели декларируют свою роль как преподавателя-фасилитатора. Однако насколько данная позиция соответствует реальной педагогической практике? Каким образом сами преподаватели интерпретируют данную роль?

Понятие социальной фасилитации было первоначально введено американским психологом Ф. Г. Олпортом. Он определил фасилитацию как «повышение мотивации к деятельности в присутствии окружающих» [9, с. 260]. Олпорт отмечал, что производительность труда отдельного индивида повышается в условиях коллективной работы. В дальнейшем американский психолог К. Роджерс, разрабатывавший личностно-ориентированный подход в психотерапии и педагогике, адаптировал данное понятие и разработал концепцию педагогической фасилитации, а также методику ее внедрения в образовательный процесс [10, с. 54].

В российской педагогике и психологии разработкой концепции педагогической фасилитации занимались такие исследователи, как Э. В. Зеер, И. В. Жижина [11]; Ф. Г. Мухаметзянова, Р. Р. Хайрутдинов [12]; Р. С. Димухаметов¹; Т. Б. Загоруля [13]; С. Я. Ромашина [14]. Э. В. Зеер определяет педагогическую фасилитацию как «усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога» [11, с. 94]. Р. С. Димухаметов рассматривает фасилитацию как стимулирование и позитивное влияние на личность учащегося посредством особого стиля взаимодействия с преподавателем². Ф. Г. Мухаметзянова и Р. Р. Хайрутдинов [12, с. 48] подчеркивают, что педагогическая фасилитация предполагает организацию интерактивного обучения и стимулирование саморазвития студентов. Таким образом, преподаватель-фасилитатор организует самостоятельную работу обучающихся, поддерживает их мотивацию к изучению дисциплины и способствует развитию необходимых навыков. Т. Б. Загоруля [13, с. 902] акцентирует внимание на том, что в основе концепции фасилитации лежит идея свободы: свободы учиться, свободы выбора, свободы как неотъемлемого состояния личности. Согласно позиции исследователя, концепция педагогической фасилитации является гуманистически ориентированным образовательным процессом, фундаментом которого высту-

¹ Димухаметов Р. С., Парунова Е. Ю. Настольная книга фасилитатора: учебное пособие. Челябинск, 2010. 143 с.

² Там же. С. 15–16.

пают эмпатия и доверие. С. Я. Ромашина [14, с. 46] анализирует соотношение позиций преподавателя и обучающегося в рамках фасилитативной педагогики.

Российские и зарубежные эксперты [14–17] сходятся во мнении, что фасилитация представляет собой недирективную, неавторитарную форму взаимодействия между преподавателем и студентами, направленную на раскрытие субъектного потенциала каждого обучающегося. Российские и зарубежные исследователи [18–20] также отмечают особую роль фасилитации в процессе формирования профессиональных компетенций у самих преподавателей: применение фасилитативных техник в их подготовке способствует профессиональному росту и последующему активному использованию фасилитации в собственной педагогической практике.

Таким образом, авторы статьи на основе анализа современных исследований в области педагогической фасилитации [11–20] выделяют четыре ее ключевых составляющих:

1. Характер взаимоотношений между преподавателем и студентом.
2. Принципы организации процесса обучения.
3. Методологические приемы, используемые педагогом-фасилитатором.
4. Соотнесение целей преподавателя, образовательной программы и индивидуальных целей студента.

Характер взаимоотношений между преподавателем и студентом. Основой педагогической фасилитации является личностно-ориентированный, гуманистический подход. Фасилитация невозможна без создания доверительной, свободной от стресса и творческой атмосферы на занятии. Следовательно, взаимоотношения «педагог – студент» должны строиться на принципах взаимопонимания, отсутствия давления и доверия. Преподаватель выступает не в роли «мудреца» или «носителя знания», а в роли «проводника», мягко направляющего студентов в процессе их учебной деятельности.

Принципы организации процесса обучения. Поскольку фасилитация представляет собой интерактивное, личностно-ориентированное обучение, образовательный процесс должен быть организован соответствующим образом: в нем должны быть предусмотрены возможности для проведения полноценных дискуссий, анализа кейсов, мозговых штурмов, антиконференций. При этом важным является не только выделение академических часов на подобные формы работы, но и организация соответствующего пространства, допускающего свободное перемещение и ведение дискуссии.

Методологические приемы, используемые преподавателем-фасилитатором. Как уже отмечалось, преподаватель-фасилитатор направляет студентов, занимая при этом позицию, приближенную к равной со студентом. Поэтому процесс фасилитации изначально предполагает использование специальных приемов и техник. Речь идет не просто о проведении дискуссии или мозгового штурма, а о включении всех студентов в обсуждение, помощи им в осознании их образовательных целей, отсутствии давления на группу и стимулировании самостоятельного поиска решений.

Соотнесение целей образовательной программы и индивидуальных целей студента. Как отмечает Т. Б. Кузёма [15, с. 179], целью педагогической фаси-

литации является не поиск единственно верного решения, а активизация творческого потенциала каждого студента и помощь в формулировании индивидуальных образовательных целей. Однако в рамках современных образовательных программ студенты должны освоить определенный набор компетенций и пройти процедуру итоговой аттестации. Не всегда индивидуальные цели студента полностью коррелируют с целями образовательной программы. В данном аспекте от всех субъектов образовательного процесса требуется гибкость для достижения максимального эффекта от применения фасилитации.

Фасилитация является многомерным феноменом, и выделенные компоненты тесно взаимосвязаны. Данный подход представляется особенно актуальным в контексте преподавания иностранных языков, поскольку позволяет студентам применять язык в условиях, моделирующих реальные коммуникативные ситуации (например, при решении кейсов), а также способствует развитию учебной автономии и выбору индивидуальной стратегии усвоения материала.

Данное качественное исследование проводилось на базе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва. Исследовательскую выборку составили 20 преподавателей английского языка, осуществляющих образовательную деятельность по программам бакалавриата и магистратуры гуманитарных направлений. Для сбора эмпирических данных были использованы методы нарративного интервью и включенного наблюдения за учебными занятиями с последующими интервью.

Сбор данных осуществлялся в два этапа. На первом этапе были проведены индивидуальные нарративные интервью с преподавателями. Использование открытых вопросов позволило структурировать повествование и выявить педагогические представления и видение преподавателями своей профессиональной роли. Вопросы были сфокусированы на профессиональном контексте и особенностях обучающихся, что позволило получить ценную информацию о понимании респондентами роли фасилитатора. Следующий этап сбора данных – включенное наблюдение за учебными занятиями с последующими углубленными интервью с преподавателями. Следует признать, что метод включенного наблюдения может иметь методологические ограничения, которые необходимо учитывать при проведении исследования. Например, часто личное присутствие на учебном занятии и взаимодействие исследователя с участниками может влиять на естественное поведение участников исследования. В связи с этим для адаптации преподавателей к присутствию исследователя посещение занятий осуществлялось после того, как состоялись двухчасовые интервью с каждым преподавателем. Также перед посещением контрольных занятий исследователь по договоренности с преподавателем посещал часть занятия без фиксации данных.

Интервью после наблюдения занятия позволили не только выяснить, что конкретно преподаватель думает о том или ином моменте урока, почему именно так планировал учебное занятие, но и использовать эти конкретные моменты для того, чтобы получить информацию о его подходе к преподаванию и его педагогических убеждениях.

Всего исследование включило проведение 40 нарративных интервью и посещение 20 учебных занятий. Комбинирование методов наблюдения и интервью позволило получить более полное и объемное представление о педагогическом процессе.

Для анализа собранных качественных данных был применен тематический анализ, методологически описанный Брауном [21]. Выбор данного метода обусловлен качественным характером всех полученных данных. Полученные данные анализировались в рамках четырех ключевых составляющих феномена фасилитации: характер взаимоотношений между преподавателем и студентом; принципы организации процесса обучения; методологические приемы, используемые преподавателем-фасилитатором; соотнесение целей преподавателя, образовательной программы и индивидуальных целей студента.

В результате анализа эмпирических данных были выявлены два различных подхода к пониманию и применению феномена фасилитации в учебном процессе, в рамках которых преподаватели, участвовавшие в исследовании, поделились на две категории: модель совместной образовательной траектории и модель управляемой коммуникации. В соответствии с логикой качественного анализа для иллюстрации сущностных различий между выделенными подходами в данной статье применяется стратегия отбора кейсов по принципу максимального контраста. В рамках этой стратегии в данной статье приводятся данные по одному преподавателю из каждой модели, чьи кейсы наиболее репрезентативно отражают ядерные характеристики соответствующего подхода. Остальные участники исследования, чьи взгляды распределились между этими двумя категориями, продемонстрировали вариации выделенных моделей, однако для иллюстрации сущностных различий между подходами наиболее показательными являются описания представленных далее преподавателей. Для соблюдения условий анонимности они обозначены как Преподаватель 1 и Преподаватель 2.

Преподаватель 1. Модель совместной образовательной траектории

Фасилитация является краеугольным камнем профессиональной идентичности данного преподавателя. Она последовательно определяет свою роль через утверждение: «Я вижу себя фасилитатором», противопоставляя эту позицию роли преподавателя-авторитета. Преподаватель выстраивает отношения, основанные на взаимном уважении и партнерстве, которые она сама противопоставляет авторитарной модели, с которой сталкивалась в собственном опыте обучения. Центральным тезисом ее педагогической философии является идея о том, что «учитель не является королем в учебной аудитории». В соответствии с этим преподаватель воспринимает себя в качестве проводника в образовательном процессе, а не в роли единоличного транслятора знаний.

В педагогической практике данного преподавателя отчетливо проявляется ориентация на индивидуальность обучающегося и уважение к его академическим предпочтениям, даже в тех случаях, когда они не соответствуют предлагаемым методикам. Иллюстрацией данного подхода может служить ситуация организации групповой работы: если студент выражает нежелание участвовать в коллективной деятельности, преподаватель не прибегает к принуждению, а предлагает альтернативное индивидуальное задание. В целом позитивная атмос-

сфера, по мнению преподавателя, является катализатором обучения. Она избегает наказывать студентов за ошибки низкими оценками, отдавая приоритет развитию уверенности и беглости речи над сиюминутной грамматической точностью.

Принципиальной особенностью ее педагогической концепции является интерпретация учебного процесса как взаимного и диалогичного. Преподаватель открыто заявляет о собственном обучении у своих студентов, позиционируя образование не как одностороннюю передачу знаний, а как взаимообогащающую практику, в которой происходит развитие как обучающихся, так и самого преподавателя.

Преподаватель разделяет образовательные цели студентов на две основные категории. Большая часть учащихся ориентирована на работу с релевантным и практически значимым контентом, а также на профессиональное саморазвитие. Данные цели находятся в полном соответствии с ее педагогической позицией, основанной на фасилитативном подходе, и создают основу для продуктивного учебного партнерства.

Однако преподаватель отмечает наличие иной, пассивной студенческой позиции. Ее носители, хотя и декларативно заявляют о цели совершенствования навыков говорения, в действительности ожидают, что преподаватель, подобно волшебной фее, обеспечит овладение языком без необходимости систематических самостоятельных усилий с их стороны. Такой запрос на пассивное восприятие информации входит в противоречие с активными, деятельностными целями преподавателя, который стремится развивать учебную автономию.

Данный конфликт ожиданий становится для преподавателя предметом постоянной профессиональной рефлексии и внутреннего диалога, направленного на согласование разнонаправленных целеполаганий. В практическом плане это приводит к адаптации учебных материалов для группы. Тем не менее несмотря на осязаемое сопротивление и напряжение со стороны части аудитории, преподаватель последовательно предпринимает усилия по мягкому, но настойчивому смещению мотивации учащихся в сторону принятия большей ответственности и самостоятельности в учебном процессе.

Организация учебного процесса у данного преподавателя характеризуется гибкостью планирования учебных занятий, ориентацией на студента и коммуникативной направленностью. Она открыто отвергает подробные, поминутные планы учебных занятий, считая их неэффективными. Вместо этого она полагается на общую структуру, что позволяет чутко реагировать на текущую вовлеченность студентов. Процесс строится вокруг коммуникативной активности обучающихся, что предполагает активное использование парной и групповой работы для максимизации времени говорения студентов и обучения их друг у друга. Кроме того, преподаватель использует индивидуализированный подход, дифференцируя обучение в рамках одного занятия, например, давая индивидуальные задания по говорению студенту, которому требуется дополнительная практика, в то время как остальная группа выполняет иные задания.

Методические приемы (техники) фасилитации, которые преподаватель использует для реализации фасилитационной роли, включают, как уже отмеча-

лось, групповую и парную работу. Это является основным методом, используемым для генерации взаимодействия «студент – студент» и сокращения времени монологической речи преподавателя. Кроме того, у преподавателя всегда подготовлены альтернативные задания, к которым можно перейти, если первоначальный план не вовлекает студентов. Мониторинг и рефлексия реакции студентов составляют неотъемлемую часть ее педагогической практики. Преподаватель постоянно наблюдает за реакцией студентов, их уровнем энергии и участием, стремясь адаптировать будущие занятия, например, сокращая количество групповых дискуссий на вечерних занятиях. Также осуществляется индивидуальное взаимодействие со студентами: проводятся беседы со студентами, не вовлеченными в групповые задания, что позволяет уважать их учебные предпочтения и уделять им необходимое внимание. Для подчеркивания партнерских отношений в образовательном процессе преподаватель привлекает студентов к подбору релевантного и мотивирующего контента, поручая им, например, найти статьи для последующего обсуждения на занятии.

Резюмируя этот подход, практика данного преподавателя представляет собой последовательное, но сопряженное с трудностями применение ориентированного на учащегося фасилитативного подхода. Вся ее деятельность, от выстраивания отношений до конкретных методических приемов, руководствуется принципом чуткости к потребностям студентов. Однако анализ выявляет ключевое противоречие: ее глубокая убежденность в ценности фасилитации иногда сталкивается с ожиданиями и укоренившимися привычками студентов, адаптированных к традиционной модели передачи знаний. Это напряжение заставляет преподавателя постоянно пребывать в состоянии рефлексии и адаптации методов, что делает ее практику динамичной и отзывчивой.

Преподаватель 2. Модель управляемой коммуникации

Взаимоотношения со студентами, основанные на взаимном уважении, доверии и принятии, являются ключевыми для данного преподавателя. Для нее важно, чтобы студенты признавали и уважали ее как эксперта и квалифицированного преподавателя, полагая, что принятие ее личности ведет к принятию предлагаемых методов преподавания. Это принятие придает ей уверенность в общении со студентами и при внедрении новых форм активности. При этом уважение к студентам является одним из главных приоритетов, и даже при решении дисциплинарных вопросов она избегает повышения голоса, действуя вежливо, но настойчиво. В аудитории она сознательно создает позитивную атмосферу, использует юмор, допускает элементы неформального общения и проявляет искренний интерес к жизни студентов, например, расспрашивая их в начале занятия о проведенных выходных или поездках. Она видит себя в роли «заботливого взрослого» для своих студентов.

С точки зрения целей обучения было выявлено динамичное взаимодействие между целями преподавателя и ее восприятием целей студентов. Приоритетной и неизменной целью преподавателя является развитие коммуникативных навыков. Успешность учебного занятия для нее измеряется высоким уровнем вовлеченности и положительными эмоциями со стороны студентов. Она полагает, что студенты ожидают от занятий интересных и увлекательных мате-

риалов и заданий, поэтому стремится выстраивать занятие динамично, привлекая, с ее точки зрения, интересный и даже развлекательный контент. Преподаватель демонстрирует адаптивность своей практики, ориентируясь на воспринимаемые академические ожидания студентов. В частности, она эмпирическим путем установила, что значимым фактором учебной мотивации для студентов является достижение высоких результатов при оценивании. В ответ на это наблюдение преподаватель модифицировала методику проведения занятий, внедрив регулярные краткие тестовые задания в заключительной части урока с выставлением оценки. Данная мера направлена на повышение субъективной удовлетворенности студентов процессом обучения за счет оперативной демонстрации учебных достижений.

Организация учебного занятия у этого преподавателя характеризуется тщательным планированием, динамизмом и стремлением к контролю, преподаватель считает скрупулезное планирование залогом уверенности и профессионализма. Она выстраивает урок как целостный, бесшовный сценарий. Учебный процесс организован вокруг парных и групповых заданий, часто сопряженных с перемещением по аудитории, чтобы максимизировать время говорения студентов. Динамизм и высокий темп занятия также являются важными факторами для преподавателя. Она не позволяет студентам «расслабляться», при этом сама не допускает потери контроля над вниманием аудитории. Ее инструментами для поддержания контроля и внимания являются специфическая рассадка (полукруг), постоянный мониторинг работы в парах и группах, пересаживание студентов и высокий темп ведения занятия.

Для нее крайне важно поддержание собственного авторитета как профессионала. Например, в ситуациях, вызывающих у нее неуверенность в ответе на вопрос студента, она перенаправляет вопрос группе, чтобы совместно найти решение. Это позволяет преподавателю сохранить экспертную позицию. При этом создание позитивной атмосферы также рассматривается ею как важнейшая задача, достигаемая путем использования юмора в материалах, неформального общения в начале урока для «разогрева» группы. Однако в ходе всех наблюдаемых занятий четко прослеживается стремление сохранять управление и контроль над группой.

Резюмируя этот подход, важно отметить, что Преподаватель 2 идентифицирует себя как фасилитатора, однако ее трактовка этой роли имеет специфические черты. Это синтез коммуникативного подхода и, в определенной степени, авторитарного стиля управления учебной группой. Она стремится к современному, ориентированному на студента занятию, но при этом ее глубинная убежденность в том, что «учитель должен быть всезнающим авторитетом», и потребность в тотальном контроле явно прослеживаются. Преподаватель остается центральной фигурой занятия, выступая, по сути, в роли дирижера, который несет ответственность за каждую минуту урока, а не в роли стороннего наблюдателя или равного участника. Ее фасилитация заключается не в передаче ответственности студентам, а в умелом управлении их коммуникацией в жестко заданных рамках. Она полностью принимает на себя ответственность за энергетику, вовлеченность студентов и успешность занятия. С ее точки зрения, успех

студентов напрямую зависит от ее уверенности и креативности. Ключевой движущей силой для нее является потребность в профессиональном совершенстве, уважении и принятии со стороны студентов, ради достижения которой она тщательно планирует и энергично проводит каждое учебное занятие.

Как уже отмечалось во введении, с начала 2000-х гг. в методике преподавания иностранных языков произошел переход от жесткого грамматико-переводного подхода к коммуникативному методу. Преподаватель в рамках новой парадигмы стал рассматриваться в большей степени как организатор образовательного процесса, нежели как единственный носитель знаний и авторитетный наставник. Термин «фасилитатор» стал синонимом данного прогрессивного подхода. Проведенное исследование подтверждает эту тенденцию: преподаватели стремятся позиционировать себя фасилитаторами учебного процесса. Вместе с тем можно утверждать, что, несмотря на широкое употребление термина «преподаватель-фасилитатор» в современной методике, его концептуальное наполнение остается неоднородным для преподавателей и в значительной степени зависит от индивидуальных педагогических убеждений преподавателя. Результаты анализа демонстрируют существенное расхождение в понимании и реализации фасилитативной роли, что согласуется с данными ряда исследований, указывающих на вариативность интерпретаций педагогической фасилитации в зависимости от профессионального опыта, личностных педагогических убеждений и институциональной культуры [11; 15; 17].

Данное исследование позволило выявить два различных подхода, условно обозначенных как модель совместной образовательной траектории и модель управляемой коммуникации. Первая модель наиболее полно соответствует каноническому гуманистическому пониманию фасилитации, восходящему к работам К. Роджерса [10], где преподаватель выступает в качестве равноправного участника образовательного процесса, разделяющего ответственность за обучение со студентом. Ключевыми характеристиками данной модели являются гибкость планирования, ориентация на индивидуальные цели обучающихся и минимизация директивного вмешательства. Однако, как показало исследование, последовательная реализация этой модели сопряжена с постоянным напряжением, возникающим из-за расхождения с традиционными ожиданиями студентов, привыкших к авторитарной педагогической модели.

Вторая модель, будучи внешне соответствующей коммуникативной парадигме [5], по своей внутренней логике оказывается ближе к феномену «авторитарной фасилитации». В рамках этой модели преподаватель, формально декларируя фасилитативную позицию, сохраняет центральную контролирующую роль, используя интерактивные методики как инструмент для эффективного достижения заранее заданных результатов. Такая практика отражает гибридизацию педагогических подходов, характерную для переходных периодов в образовании, когда новые методы накладываются на устойчивые профессиональные установки, сформированные предшествующим опытом [4; 7]. Потребность в сохранении авторитета и полного контроля над учебной ситуацией, наблюдаемая у Преподавателя 2, свидетельствует о глубокой укорененности традици-

онной парадигмы «учителя-эксперта», что находит отражение в работах, посвященных профессиональной идентичности преподавателя [6; 17].

Таким образом, по результатам исследования можно утверждать, что понятие «фасилитация» в современной российской высшей школе функционирует как широкий дискурс, под который могут подводиться существенно различающиеся педагогические практики. Выявленное расхождение между декларацией себя в качестве фасилитатора и реальной практикой реализации данной роли, обусловленное личностными педагогическими убеждениями преподавателя, представляет значительный интерес для дальнейших исследований в области педагогической психологии и методики преподавания иностранных языков.

Также полученные данные указывают на важность контекстуальных факторов, таких как предшествующий образовательный опыт студентов и преподавателей, институциональные ожидания, связанные с академической успеваемостью. Эти факторы могут объективно ограничивать возможность применения «чистой» модели фасилитации, вынуждая преподавателей к поиску компромиссных, синтетических форм педагогического взаимодействия.

В заключение важно заметить, что внедрение коммуникативного подхода и связанный с ним дискурс фасилитации не привели к формированию единого понимания роли фасилитатора и модели преподавательского поведения. Напротив, исследование зафиксировало дихотомию между идеалами гуманистической педагогики (модель совместной траектории) и практикой управляемого, но внешне интерактивного обучения (модель управляемой коммуникации). Важным выводом исследования является признание того, что декларируемая преподавателями фасилитативная позиция часто вступает в противоречие с их реальными педагогическими действиями, что обусловлено укорененными традиционными установками, убеждениями преподавателя и привычками студентов. Полученные результаты указывают на необходимость перехода от абстрактного понимания идеи фасилитации к разработке контекстно-чувствительных моделей профессиональной подготовки преподавателей в рамках фасилитативного подхода, позволяющих не просто транслировать принципы фасилитации, а системно преобразовывать педагогические практики в рамках этой парадигмы.

Список литературы

1. Дробышева Н. Н. Иноязычная подготовка в эпоху цифрового образования высшей школы и роль преподавателя // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 58–60.
2. Асташова Н. А. Диалогическое обучение: перспективный вариант организации образования // Образование и наука. 2025. № 27 (4). С. 9–41. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-4-9-41
3. Костерев А. Г., Ким М. Ю. Современная российская высшая школа накануне преобразований // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 7. С. 153–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-153-166
4. Тер-Минасова С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 15-2 (95). С. 1–7. Электрон. дан. URL: <https://moluch.ru/archive/95/20723> (дата обращения 01.12.2025).
5. Swales J. The English language and its teachers: thoughts past, present, and future // ELT Journal. 1993. Vol. 47. Is. 4. P. 283–291. DOI: 10.1093/elt/47.4.283

6. Долганова О. В. Classroom cultures in teaching English context // Teaching foreign languages in an open multicultural space: материалы I Международной научно-практической конференции, 03–04 декабря 2022, г. Москва / науч. ред. С. В. Титова, М. Г. Бахтиозина. Москва, 2022. С. 184–189.
7. Тер-Минасова С. Г. Учитель, ученик, учебник в современной России // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 130–137.
8. Гальскова Н. Д. Эволюция целевой направленности учебного предмета // Актуальные проблемы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника в РФ, 22 сентября 2023 г. Москва, 2024. С. 200–203.
9. Allport F. H. Social Psychology. Boston: Houghton Mifflin, 1924. 453 p.
10. Роджерс К. Р. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2002. Т. 10. № 1. С. 54–69. Электрон. дан. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2002_n1/Rodgers_podhod (дата обращения 01.12.2025).
11. Зеер Э. Ф., Жижина И. В. Психологические основы педагогической фасилитации // Образование и наука. 1999. № 2. С. 93–105.
12. Мухаметзянова Ф. Г., Хайрутдинов Р. Р. О феномене фасилитации в высшем образовании // Казанский педагогический журнал. 2017. № 1 (120). С. 45–50.
13. Загоруля Т. Б. Концепция педагогической фасилитации: понятие и сущность // XXI Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования». 22–23 марта 2018. Екатеринбург, 2018. С. 900–906.
14. Ромашина С. Я., Майер А. А. Фасилитативная педагогика в высшем образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 2 (6). С. 45–49.
15. Кузёма Т. Б. Особенности фасилитативного взаимодействия в образовательном процессе высшей школы // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 178–180.
16. Тарасова О. А. Формирование педагогической фасилитации у студентов педагогических вузов // Конструктивные педагогические заметки. 2024. № 2 (22). С. 33–38.
17. Yang Z., Sanchez H. S. Teachers' pedagogical intentions while using motivational strategies // ELT Journal. 2022. Vol. 76. No. 4. P. 508–518. DOI: 10.1093/elt/ccab070
18. Сорокоумова Г. В., Шурыгина О. В. Фасилитация как инновационный метод развития будущей профессиональной личности педагога // Проблемы современного образования. 2023. № 2. С. 58–65. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-2-58-65
19. Carabantes L., Beaumont B. Facilitating professional growth through materials-based assessments // ELT Journal. 2022. Vol. 76. No. 4. P. 455–465. DOI: 10.1093/elt/ccaf046
20. Ромашина С. Я. Формирование фасилитативной направленности речи учителя – стратегическая задача лингводидактической подготовки студентов в вузе // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков: материалы международной конференции / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой, 17–19 марта 2016 г. Москва, 2016. С. 144–151.
21. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. No. 3 (2). P. 77–101.

References

1. Drobysheva N. N. Foreign language training in the era of digital higher education and the role of the teacher. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [*The World of Science, Culture and Education*]. 2021. No. 2 (87). P. 58–60. (In Russ.)

2. Astashova N. A. Dialogic teaching: a promising approach to educational organization. *Obrazovaniye i nauka [The Education and Science]*. 2025. No. 27 (4). P. 9–41. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-4-9-41 (In Russ.)
3. Kosterev A. G., Kim M. Yu. Modern Russian higher education on the eve of transformation. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher Education in Russia]*. 2025. Vol. 34. No. 7. P. 153–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-153-166 (In Russ.)
4. Ter-Minasova S. G. Teaching foreign languages in modern Russia: past, present, and future [Electronic resource]. *Molodoy uchenyy [Young scientist]*. 2015. No. 15-2 (95). P. 1–7. Electron. dan. URL: <https://moluch.ru/archive/95/20723> (date of access 01.12.2025). (In Russ.)
5. Swales J. The English language and its teachers: thoughts past, present, and future. *ELT Journal*. 1993. Vol. 47. Is. 4. P. 283–291. DOI: 10.1093/elt/47.4.283
6. Dolganova O. V. Classroom cultures in teaching English context. *Teaching foreign languages in an open multicultural space: Materialy I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Teaching foreign languages in an open multicultural space: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference, Dec. 3–4, 2022]*, scientific editors S. V. Titova, M. G. Bakhtiozina. Moscow, 2022. P. 184–189. (In Russ.)
7. Ter-Minasova S. G. Teacher, student, textbook in modern Russia. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Bulletin of Moscow University. Ser. 19. Linguistics and Intercultural Communication]*. 2016. No. 4. P. 130–137. (In Russ.)
8. Galskova N. D. Evolution of targeted direction of a subject taught. *Aktual'nye problemy sovremennoi lingvistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi Godu pedagoga i nastavnika v RF [Current Problems of Modern Linguistics and Methods of Teaching Foreign Languages: Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference, Sept. 22, 2023]*. Moscow, 2024. P. 200–203. (In Russ.)
9. Allport F. H. *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin, 1924. 453 p.
10. Rodgers K. R. Client-centered/person-centered approach in psychotherapy [Electronic resource]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya [Consulting psychology and psychotherapy]*. 2002. Vol. 10. No. 1. P. 54–69. Electron. dan. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2002_n1/Rodgers_podhod (date of access 01.12.2025). (In Russ.)
11. Zeer E. F., Zhizhina I. V. Psychological foundations of pedagogical facilitation. *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*. 1999. No. 2. P. 93–105. (In Russ.)
12. Muhametzyanova, F. G. Hayrutdinov R. R. On the phenomenon of facilitation in higher education. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*. 2017. No. 1 (120). P. 45–50.
13. Zagorulya T. B. The concept of pedagogical facilitation: notion and essence. *XXI Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati professora L. N. Kogana «Kul'tura, lichnost', obshchestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniya» [XXI International Conference in Memory of Professor L. N. Kogan «Culture, Personality, Society in the Modern World: Methodology, Experience of Empirical Research»]*, March 22–23, 2018]. Yekaterinburg, 2018. P. 900–906. (In Russ.)
14. Romashina S. Ya., Mayer A. A. Fasilitativnaya pedagogika v vysshem obrazovanii. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom [Professional Education in Russia and Abroad]*. 2012. No. 2 (6). P. 45–49. (In Russ.)
15. Kuzema T. B. Facilitative pedagogy in higher education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of Science, Culture, and Education]*. 2023. No. 1 (98). P. 178–180. (In Russ.)
16. Tarasova O. A. Formation of pedagogical facilitation in students of pedagogical universities. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki [Constructive Pedagogical Notes]*. 2024. No. 2. P. 33–38. (In Russ.)
17. Yang Z., Sanchez H. S. Teachers' pedagogical intentions while using motivational strategies. *ELT Journal*. 2022. Vol. 76. No. 4. P. 508–518. DOI: 10.1093/elt/ccab070

18. Sorokoumova G. V., Shurygina O. V. Facilitation as an innovative method for developing the future professional personality of a teacher. *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of Modern Education]*. 2023. No. 2. P. 58–65. DOI: 10.31862/2218-8711-2023-2-58-65 (In Russ.)
19. Carabantes L., Beaumont B. Facilitating professional growth through materials-based assessments. *ELT Journal*. 2022. Vol. 76. No. 4. P. 455–465. DOI: 10.1093/elt/ccaf046
20. Romashina S. Ya. Formation of facilitative orientation of teacher's speech as a strategic task of linguodidactic training of university students. *Pedagogicheskiy diskurs: novyye strategii podgotovki uchiteley inostrannykh yazykov: materialy mezhdunarodnoy konferentsii [Pedagogical Discourse: New Strategies for Training Foreign Language Teachers: Proceedings of the International Conference]*. Ed. by E. G. Tareva, L. G. Vikulova. Moscow, 2016. P. 144–151. (In Russ.)
21. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3. No. 2. P. 77–101.