

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Вишневецкая Наталья Владимировна

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
ЛЕКСИЧЕСКОМУ КОМПОНЕНТУ
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
(АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностраннные языки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Тарева Елена Генриховна

Москва
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Лексические средства как компоненты социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка: теоретические основы рассмотрения.....	18
1.1. Социолингвистическая компетенция как планируемый результат подготовки преподавателя иностранного языка.....	18
1.2. Сущность лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка.....	42
1.3. Лексический состав социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка: отбор и методическая типология.....	64
Выводы по главе 1.....	82
Глава 2. Технология обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции	84
2.1. Аутентичные материалы как средство обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции.....	84
2.2. Процесс обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции.....	103
2.3 Результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности методики обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции.....	122
Выводы по главе 2.....	149
Заключение.....	151
Список литературы.....	156

Приложения	183
Приложение 1. Социолингвистические умения коммуниканта.....	183
Приложение 2. Результаты исследования потребностей преподавателей вузов и будущих учителей (студентов бакалавриата) в межкультурном профессиональном общении.....	184
Приложение 3. Тематическая классификация профессиональной педагогической лексики (применительно к высшему образованию) ...	186
Приложение 4. Алгоритм определения валидности аутентичного текста.....	190
Приложение 5. Материалы эксперимента (Комплекс упражнений, основанных на предложенной методике)	196
Приложение 6. Результаты выполнения магистрантами вводного и финального срезов.....	212

ВВЕДЕНИЕ

С точки зрения межкультурного взаимодействия XXI век характеризуется стремлением к интеграции профессионального сообщества различных стран в целях реализации продуктивной коллаборации, выполнения коллективных проектов различного характера. Поскольку знание иностранного языка (далее – ИЯ) является важной частью вхождения специалиста любого профиля в международную среду, обучение этому предмету должно становиться все более адаптивным к параметрам современного межкультурного общения. Особую значимость сказанное приобретает в отношении преподавателей ИЯ российских вузов; деятельность таких специалистов тесно связана с контактами с иностранными коллегами – представителями профессионального сообщества различных стран, – благодаря которым (контактам) возникает эффект «коллективного профессионального разума». При этом возможности продуктивной интеграции специалистов данной области углубились в связи с использованием потенциала цифровых инструментов сетевого профессионального сотрудничества.

Общеизвестно, что речевое поведение участника коммуникации обусловлено социальными факторами и зависит от совокупности внешних условий, среди которых отмечаются социальная структура общества носителей языка; возрастные, региональные и профессиональные различия коммуникантов, а также сама коммуникативная ситуация, определяющая специфику выбора участниками общения вербальных и невербальных средств выражения мыслей и интенций. Для того, чтобы наиболее эффективно осуществлять коммуникацию, преподавателю ИЯ необходимо обладать сформированной *социолингвистической компетенцией*, которая в качестве компонента коммуникативной компетенции является одним из планируемых результатов изучения ИЯ в высшей школе как в Российской Федерации, так и в странах Евросоюза.

Социолингвистическая компетенция преподавателя обеспечивает его инструментарием для выбора речевого поведения в соответствии с социально обу-

словленным контекстом с целью верной интерпретации коммуникативных ситуаций и успешной адаптации к ним. Субъект способен улавливать социолингвистический подтекст в речи иноязычных коллег, учитывая их социальный и профессиональный статус, ориентироваться на социальные нормы языкового профессионального сообщества, осознавать (не)уместность использования определенных языковых единиц и их влияние на ход коммуникации.

Сказанное соответствует требованиям ФГОС ВО третьего поколения (3++) (уровень магистратуры) направлений 44.04.01 «Педагогическое образование» (2018, с изменениями и дополнениями 2020), 45.04.01 «Филология» (2020), 45.04.02 «Лингвистика» (2020). В нормативных документах в качестве планируемых результатов предусмотрено умение применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(-ых) языке(-ах) для академического и профессионального взаимодействия и анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (ФГОС 44.04.01, ФГОС 45.04.01); способность осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме (ФГОС 45.04.02).

Указанные требования предполагают специфическую готовность выпускника магистратуры, специализирующегося в области преподавания иностранных языков в вузе. Особые социолингвистические параметры профессионального общения реализуются на различных языковых уровнях: лексическом, грамматическом, фонетическом, паралингвистическом, невербальном. Согласно документу «Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors» (далее – CEFR), 2018), социолингвистическая компетенция предполагает способность субъекта распознавать *языковые особенности человека с точки зрения его рода занятий*. Наиболее отчетливо такие особенности проявляются на *лексическом уровне* языковой реа-

лизации коммуникации, поскольку основным лингвистическим признаком социальной и профессиональной идентичности человека выступает выбор и применение им определенных лексических средств.

Обучение лексическому компоненту социолингвистической компетенции является важной частью профессиональной подготовки студентов педагогической магистратуры – будущих *преподавателей английского языка* высшей школы. Именно такие специалисты имеют наибольшее число контактов с иностранными коллегами в области как учебно-методической, так и научно-исследовательской деятельности. Соответственно, для обеспечения взаимопонимания и конструктивного сотрудничества лексикон преподавателя должен соответствовать той языковой картине мира, которая свойственна иностранным коллегам. К компонентам такого лексикона относятся профессиональная терминология, профессиональный жаргон и профессионализмы (Е. И. Архипова 2007, С. В. Гринев-Гриневич 2008, Н. М. Локтионова и И. А. Животкова 2013, Е. А. Красина и Л. В. Кривошлыкова 2017, В. М. Лейчик 2011, Е. Н. Малюга 2010, С. В. Мыскин 2015, С. А. Польская 2011, D. Ravitch 2007). Способность и готовность преподавателя ИЯ распознавать, понимать и использовать адекватно ситуации лексические единицы, характерные для лексикона иноязычных коллег, обеспечивают эффективную реализацию его (преподавателя) коммуникативной интенции в ходе профессионального межкультурного общения.

Социолингвистическая компетенция получила подробное рассмотрение в документах Совета Европы и исследуется как в России, так и за рубежом. Объектами исследования становились общие вопросы изучения социолингвистической компетенции (D. Hymes 1974); социальные различия коммуникантов, социолекты и язык с точки зрения его социальной дифференциации (В. И. Карасик 1992, Л. П. Крысин 2021, М. М. Маковский 1982, R. K. Blot 2003, J. K. Chambers 1995, P. Trudgill 2001, 2021 и др.). В работах отечественных и зарубежных исследователей изучается методика *формирования* социолингвистической компетенции студентов непедагогических специальностей (О. С. Бобрикова 2014, Л. Ф. Зуева 2002, Е. В. Логинова 2006, Ю. В. Манухина 2006, Ю. А. Сеница 2000, К.

М. Синькевич 2012 и др.); учащихся общеобразовательной школы (М. Ф. Овчинникова 2008). Проблема формирования социолингвистической компетенции исследовалась с различных точек зрения: в процессе обучения устному иноязычному общению (Н. А. Беленюк 2007, И. А. Исенко 2007); на материале e-mail проектов (Т. И. Густомясова 2010); в процессе овладения формулами речевого этикета (Ю. В. Манухина 2006); на материале английской поэзии (И. Э. Риске 2000), в процессе формирования аудитивных навыков (В. Е. Лапина 2010, Е. С. Нечаева 2010, К. М. Синькевич 2012).

Одновременно следует отметить современные лингвистические работы в области изучения особых параметров педагогического / дидактического / образовательного / лингводидактического дискурса. Исследованы следующие вопросы: выявлены основные аспекты и характеристики образовательного дискурса (К. М. Левитан 2017, Ю. В. Щербинина 2010), произведен критический анализ дискурса педагогического общения преподавателей со студентами (D. Barton, A. Luke 1995, K. Trusting 2005), в т.ч. взаимовлияние педагогического и студенческого дискурсов (H. Park 2008); воздействие социальных изменений на педагогический дискурс (И. Г. Атрощенко 2019). Исследованы языковые средства педагогического дискурса (О. А. Каратанова 2003, Н. В. Мельникова 2007), а также тактики и стратегии педагогической риторики, культуры речи педагога (Н. А. Антонова 2007; А. А. Мурашов 2001, 2002). Существуют отдельные работы в области изучения межкультурной коммуникации преподавателей разных лингвокультур (Е. I. Karelina 2021).

Несмотря на накопленный материал в области исследования социолингвистической компетенции как лингводидактического феномена, на предлагаемые модели ее структурирования и формирования, невзирая на то, что социолингвистические параметры межкультурной коммуникации активно исследовались в работах по социолингвистике, дискурсологии, далеко не все вопросы, связанные с данным аспектом, полноценно изучены и приняты во внимание при повышении качества обучения ИЯ будущих преподавателей высшей школы. В

частности, не был изучен вопрос обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции, обеспечивающей их готовность и способность к полноценному межкультурному общению с иностранным коллегой.

Сказанное свидетельствует о наличии в теории и методике обучения иностранным языкам требующих разрешения **противоречий** между:

- обозначенными в современных ФГОС ВО по педагогическим направлениям подготовки (уровень магистратуры) требованиями к формированию полноценной способности к коммуникации на иностранном языке и явно недостаточным вниманием к той стороне подготовки будущих преподавателей ИЯ к профессиональному общению, которая предполагает учет социальных параметров иностранного партнера по коммуникации;

- существующими в лингвистике подходами к исследованию педагогического дискурса, его языковых (прежде всего лексических) маркеров и недостаточным вниманием ученых-методистов к вопросам обучения студентов магистратуры восприятию, пониманию лексических единиц профессионально-педагогической коммуникации, а также оперированию этими единицами в ходе межкультурного диалога с иностранными коллегами;

- необходимостью овладения преподавателями ИЯ социолингвистической компетенцией, которая предполагает умение распознавать и использовать профессионально обусловленную лексику иностранного коллеги, отражающую его социальные (статусные) и предметные (в определенной области) параметры, и отсутствием методики целенаправленного формирования и развития такого умения у будущих вузовских преподавателей ИЯ;

- наличием определенного разнообразия моделей формирования социолингвистической компетенции различных специалистов и отсутствием теоретически эксплицитной и практически реализуемой модели обучения магистрантов – будущих преподавателей ИЯ в вузе лексическим средствам понимания и выражения социального и профессионального статуса (собственного и партнера по общению) в ходе межкультурного общения.

Данные противоречия определили постановку **проблемы** исследования, заключающейся в ответе на вопрос: какова методика обучения будущих преподавателей ИЯ лексическому компоненту социолингвистической компетенции, необходимой для успешного профессионального взаимодействия? Проблема обуславливает **актуальность** настоящего исследования, предполагающего решение данной проблемы как на теоретическом, так и на практически ориентированном уровнях.

Объектом исследования выступает процесс развития социолингвистической компетенции студентов магистратуры – будущих преподавателей иностранного языка в вузе.

Предмет исследования – методика обучения будущих преподавателей иностранного (английского) языка лексическому компоненту социолингвистической компетенции как составляющей их профессиональной компетентности.

Цель состоит в теоретическом и практически ориентированном обосновании методики обучения будущих преподавателей ИЯ лексическому (на материале английского языка) компоненту социолингвистической компетенции в целях повышения качества их подготовки к межкультурной профессиональной коммуникации.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие социолингвистической компетенции будущих преподавателей ИЯ будет эффективным, если студентов магистратуры обучать специализированному лексическому компоненту данной компетенции, что требует:

- уточнения структуры и специфики социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка; определения значимости ее лексического компонента;
- выявления и учета при создании технологии трудностей обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции будущих вузовских преподавателей ИЯ;

– уточнения статуса профессиональной терминологии и профессионального жаргона в структуре лексического компонента социолингвистической компетенции и в содержании обучения студентов педагогических вузов; осуществления отбора и тематической организации данных элементов лексического компонента социолингвистической компетенции;

– отбора аутентичного материала для разработки методики обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции будущего вузовского преподавателя ИЯ;

– разработки и обоснования, в том числе в ходе опытно-экспериментальной работы, технологии обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Уточнить определение, структуру и специфику социолингвистической компетенции как компонента профессиональной межкультурной иноязычной компетенции вузовского преподавателя ИЯ;

2. Определить параметры лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя ИЯ, выявить трудности обучения данному компоненту в ходе целенаправленной организации практических занятий по ИЯ в магистратуре педагогических профилей подготовки;

3. Установить статус профессиональной терминологии и профессионального жаргона в структуре лексического компонента социолингвистической компетенции; выявить их место в системе компонентов содержания обучения будущих преподавателей английского языка, произвести классификацию и типологию составляющих лексического компонента рассматриваемой компетенции;

4. Произвести отбор и организацию аутентичного материала как средства обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции преподавателя английского языка;

5. Разработать, теоретически обосновать технологию обучения студентов лексическому компоненту социолингвистической компетенции и проверить эффективность технологии в ходе опытно-экспериментальной работы.

В качестве **методологической основы** исследования использованы основные положения компетентностного (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, И. И. Халеева, А. В. Хуторской, Н. В. Языкова), социокультурного (И. И. Лейфа, Л. Н. Полушина, И. Э. Риске, В. В. Сафонова, И. К. Ярцева), межкультурного (Н. И. Алмазова, А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, Е. Г. Тарева, С. Г. Терминасова, И. И. Халеева) и социолингвистического (Е. Г. Тарева) подходов к обучению ИЯ, основополагающие идеи и направления исследования личностно ориентированного подхода к обучению (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), концепция диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. С. Каган).

Теоретической основой исследования выступают работы в области социолингвистики (Ш. Балли, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. Б. Никольский, Е. Д. Поливанов, Э. Сепир и Б. Л. Уорф, А. Д. Швейцер, Л. П. Якубинский, M. Canale and M. Swain, D. Hymes), положения дискурсивной лингвистики, особенно в области исследования педагогического дискурса (Е. В. Добренькова, В. И. Карасик, Ю. В. Щербинина), профессиональной лингводидактики в аспекте исследования компетенции преподавателя/учителя ИЯ (К. Э. Безукладников, А. В. Малев, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова, Г. М. Фролова, Н. В. Языкова), профессионально-педагогического дискурса (М. О. Антюшина, С. Н. Макеева, И. В. Певнева), профессионального языка и языка для специальных целей (А. С. Герд, В. П. Коровушкин, М. Б. Казачкова, С. В. Мыскин, М. И. Солнышкина, С. С. Польская, Е. Н. Коренева, Е. Н. Малюга, T. Hutchinson, A. Szulc, A. Waters), повышения качества дидактической речи учителя (А. А. Леонтьев, Г. М. Фролова, Н. В. Шувалова), исследований профессиональной лексики и ее составляющих (Г. Гумовская, В. М. Лейчик, Н. М. Локтионова и И. А. Животкова, Е. Н. Малюга, С. В. Мыскин, С. С. Польская, М. И. Солнышкина), теории и методики формирования лексической компетенции (П. Б. Гурвич, А. Н. Шамоу, P. Bogaards, A. Hunt, D. Beglar), теории применения аутентичных материалов в процессе обучения ИЯ (Н. В. Барышников, Е. В. Носонович, И. И. Халеева, A. Gilmore, J. Harmer, C. Kramsh, K. Morrow, H. L. Nostrand).

Для решения поставленных задач планируются к использованию следующие **методы исследования**:

а) теоретические: анализ отечественного и зарубежного опыта подготовки преподавателей, анализ научной и методической литературы по лингвистике, социолингвистике и лингводидактике; анализ и синтез теоретического и эмпирического материала; вероятностное прогнозирование хода результата исследования; моделирование;

б) эмпирические: анализ программ и стандартов по иностранным языкам; анализ передового педагогического опыта; включенное наблюдение, опрос студентов и преподавателей; математический анализ полученных данных.

Научная новизна исследования определяется тем, что в нем впервые на научной основе обоснован статус лексического компонента в структуре социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка и разработан процесс обучения этому компоненту социолингвистической компетенции студентов магистратуры – будущих преподавателей иностранного языка в вузе; дана научная экспликация компонентов содержания обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка; представлена авторская технология отбора лексических единиц и аутентичного материала для обучения будущих преподавателей вуза лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

Теоретическая значимость исследования:

– расширено научное представление о содержании и структуре социолингвистической компетенции благодаря включению в ее состав лексических знаний, а также рецептивных и продуктивных лексических умений, обеспечивающих понимание вербализованной профессиональным языком картины мира иностранных преподавателей ИЯ, и построение на этой основе полноценной иноязычной профессиональной коммуникации;

– произведена методическая классификация профессиональной лексики, включающей профессиональную терминологию (продуктивный компонент лексического состава) и единицы, характеризующиеся функционально-стилевой

ограниченностью употребления – профессиональный жаргон и профессионализмы (рецептивный компонент лексического состава);

– раскрыт методический потенциал аутентичных устных и письменных текстов, содержащих социолингвистические реалии сферы иноязычного профессионального педагогического общения; на основе теоретически обоснованных принципов и критериев произведены отбор и организация аутентичных материалов на английском языке для целей обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции преподавателя ИЯ высшей школы;

– разработанная методика обучения студентов магистратуры – будущих преподавателей ИЯ высшей школы лексическому составу социолингвистической компетенции обогащает теоретические концепции обучения профессиональному языку студентов магистратуры.

Практическая значимость исследования заключается в отборе 253 лексических единиц, распределенных по 11 тематическим группам и входящим в состав лексического компонента СЛК преподавателя ИЯ вуза; разработке комплекса упражнений и заданий, основанного на технологии обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции; технологическом моделировании (в формате планирования учебных занятий) шести тематических разделов для обучения студентов магистратуры профессиональному лексикону; расширении реестра технологий обучения иноязычному общению будущих преподавателей ИЯ. Материалы исследования способны выступить базой для разработки практических рекомендаций и/или учебных пособий обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции на материале других иностранных языков и применительно к подготовке иных специалистов (лингвистов, переводчиков).

Апробация исследования. Промежуточные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры французского языка и лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ (2018-2022 гг.), на конференциях «Научный старт» (Москва, 2019-2022 гг.), на Второй международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: от конфликта к взаимопониманию (Москва,

2020 г.), Второй всероссийской конференции «Педагогический дискурс: качество речи учителя» (Москва, 2020 г.), Третьей международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации» (Москва, 2022 г.). Результаты исследования были представлены на XXVIII Международном конкурсе научно-исследовательских работ «Старт в науке – 2022» (победитель III степени).

Внедрение полученных результатов в практику осуществлялось в ходе опытно-экспериментальной работы со студентами магистратуры (1 курс), обучающимися в институте иностранных языков ГАОУ ВО «Московского городского педагогического университета», направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Личностно-развивающее иноязычное образование». Всего в опытно-экспериментальной работе (все этапы) приняли участие 50 человек.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. На современном этапе развития образования и общества требуется активизация в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в вузе социально значимых компетенций, необходимых в контексте иноязычного профессионального общения. Среди таких компетенций важную роль играет *социолингвистическая компетенция вузовского преподавателя иностранного языка*, представляющая собой способность понимания им профессионально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным(-и) коллегой (-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе, выбора на этой основе и применения средств реализации собственного коммуникативного намерения сообразно профессионально детерминированным обстоятельствам межкультурной коммуникации.

2. *Лексический компонент социолингвистической компетенции* призван отразить лексическими средствами социальные параметры межкультурного профессионального общения двух представителей одной профессии – профессии преподавателя иностранного языка, принадлежащих к разным лингвокультурным сообществам. Обучение лексическому компоненту данной компетенции

обеспечивает повышение качества и эффективности профессионального общения в рамках педагогического дискурса благодаря оперированию понятным для обоих участников лексиконом профессионального тезауруса, выраженным профессиональной терминологией и профессиональным жаргоном. Данный компонент актуализируется в ходе общения благодаря сформированным лексическим знаниям, навыкам и умениям, входящим в состав *лексической компетенции преподавателя иностранного языка* – его способности к узнаванию в иноязычной речи собеседника и самостоятельному осознанному выбору единиц профессионального лексикона и оперированию ими (продуктивно и/или рецептивно) для построения профессионально значимых высказываний в рамках педагогического дискурса, реализуемого в контексте межкультурного общения.

3. Содержание обучения студентов магистратуры – будущих вузовских преподавателей иностранного языка дополняется следующими *лексическими средствами выражения профессионального тезауруса*: для продуктивного оперирования – профессионально-педагогические термины, для рецептивного оперирования – профессионально-педагогический жаргон и педагогические профессионализмы. Целесообразный (с точки зрения развития социолингвистической компетенции) *отбор*, а также тематическая *организация* необходимых лексических единиц, произведенная в соответствии с одиннадцатью специализированными предметными областями высшего иноязычного образования («Образовательные программы», «Научная деятельность», «Функциональные роли», «Поступление в вуз» и др.), обеспечивают дидактическую упорядоченность объектов овладения, которая положена в основу технологии обучения магистрантов лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

4. Методика обучения студентов магистратуры лексическому компоненту социолингвистической компетенции 1) строится на основе специально отобранных аутентичных текстов, 2) основана на целесообразных принципах обучения, среди которых основными являются принцип коммуникативной направленности, принцип приближения условий обучения к реальному общению и принцип социокультурной обусловленности обучения; 3) реализуется через

методы проблемного обучения: эвристический (метод кейсов и ролевая игра) и исследовательский (социолингвистический анализ аутентичных текстов); 4) предполагает поэтапную организацию процесса обучения с применением специализированных заданий и упражнений, нацеленных на обучение студентов лексическим средствам выражения профессионального тезауруса.

Цель и задачи исследования определили структуру и содержание работы, состоящей из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложений. Работа содержит 10 таблиц и 10 рисунков (схемы, диаграммы, скриншоты).

Структура диссертационного исследования. Работа включает следующие разделы: во **введении** доказана актуальность темы и проблемы исследования, представлены объект и предмет исследования, сформулированы цель, гипотеза и задачи, приведена научная новизна, сформулирована теоретическая и практическая значимость, определены методы исследования и выдвинуты выносимые на защиту положения.

В **первой главе** проанализирован компетентностный портрет преподавателя с точки зрения статуса в его параметрах социально-заостренных компетенций; сформулировано определение профессионально-ориентированной социолингвистической компетенции. Определена сущность лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка, а также лингводидактические критерии отбора терминологической базы, обеспечивающей результативность межкультурного общения. Установлены валидные источники отбора профессиональной лексики, выявлены тематические группы профессиональной педагогической лексики.

Во **второй главе** обоснована конфигурация методики обучения лексическому компоненту профессиональной социолингвистической компетенции на основе аутентичных текстов и видео профессиональной проблематики; классифицированы виды и жанры аутентичных текстов; с учетом разработанных и апробированных критериев произведен отбор аутентичных материалов; разработана технология обучения студентов магистратуры лексическому компоненту

социолингвистической и материалы для ее реализации; проведено опытно-экспериментальное обучение и представлены его результаты.

В **заключении** подводятся итоги проделанной работы и формулируются общие выводы исследования. **Приложения** содержат дескрипторы социолингвистических умений коммуникантов; результаты анкетирования и опросов; тематическая классификация профессиональной педагогической лексики; алгоритм определения валидности аутентичных текстов разных типов; тексты и упражнения, послужившие материалами экспериментальной работы, а также результаты опытно-экспериментальной работы.

Глава 1.**ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА
КАК КОМПОНЕНТЫ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ РАКУРС РАССМОТРЕНИЯ****1.1. Социолингвистическая компетенция как планируемый результат
подготовки преподавателя иностранного языка**

Современные процессы глобализации и меняющаяся геополитическая ситуация обуславливают необходимость обеспечения условий для более продуктивной коммуникации с точки зрения взаимопонимания ее участников. В поиске решений глобальных вызовов XXI века вследствие усилившейся кооперации культурно-языковых сообществ межкультурное общение приобретает статус фактора, обеспечивающего интенсификацию общения в профессиональной среде. Перед преподавателем ИЯ в языковом вузе как специалистом, чья профессиональная деятельность ориентирована на участие в межкультурном общении, ставятся новые задачи в связи с появлением новых форм и направлений международного сотрудничества.

Согласно нормативным требованиям применительно к уровню обучения в магистратуре:

— в результате освоения программы выпускник должен уметь «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (ФГОС ВО по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (№50361 от 22.02.2018 (с изменениями и дополнениями от 26.11.2020) [ФГОС, 2018]) и «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» (ФГОС ВО по направлению 45.04.01 «Филология» (№ 59461 от 26.08.2020) [ФГОС, 2020]);

— должен владеть способностью осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме (ФГОС ВО по направлению 45.04.02 «Лингвистика» (№ 59491 от 26.08.2020) [ФГОС, 2020]).

Как следует из приведенных цитат, готовность преподавателя вуза к использованию ИЯ в диалоге культур входит в перечень необходимых составляющих его профессиональной подготовки.

В настоящее время существуют различные направления изучения деятельности учителя (преподавателя) ИЯ, на данный момент осуществляющиеся в контексте компетентностного подхода (К. Э. Безукладников, А. В. Малев, К. С. Махмурян, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова и др.). Компетентностная парадигма имеет сегодня методологическое значение в области как общей дидактики, так и методики преподавания ИЯ, а статус компетентностного подхода как основы для формирования и формулирования результативно-целевого компонента обучающей системы, соответствующего современным требованиям качества образования, можно считать практически утвердившимся [Тарева, 2007, с. 268].

В целом проблема развития компетенций, отражающих социальные и культурные параметры общения человека, которые необходимы ему для участия в диалоге культур (межкультурная, социокультурная, лингвострановедческая, лингвокультурологическая, этнокультурологическая и др.), получила широкое освещение. Эти компетенции подробно исследуются в рамках различных подходов к обучению иностранному языку: лингвострановедческого (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин и др.), лингвокультурологического (В. П. Фурманова и др.), лингвопрагматического (А. В. Малев), межкультурного (Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Н. В. Языкова и др.), поликультурного (П. В. Сысоев), социокультурного (В. В. Сафонова, И. И. Лейфа, И. Э. Риске, И. К. Ярцева и др.), этнокультуроведческого (Л. М. Вырыпаева и др.). В рамках вышеуказанных подходов решаются вопросы о роли языка как источника национально-культурной информации, об отборе аутентичных

материалов страноведческого характера, обучение безэквивалентной лексике и т.д.

Особый вектор рассмотрения перечня компетенций, необходимых говорящему при оперировании иностранным языком в ходе общения, задан в документе «Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors» (далее – CEFR) в его последней редакции – дополненной и откорректированной сообразно последним требованиям общеевропейского социального заказа (2018). Коммуникативная иноязычная компетенция рассмотрена в данном документе достаточно широко, она включает в себя три неразрывно связанные друг с другом компетенции:

а) *лингвистическую*: способность выбирать и использовать соответствующие лексические выражения и грамматические формы для построения правильных высказываний (здесь и далее перевод наш – НВ);

б) *прагматическую*: знание говорящего о принципах использования языка согласно коммуникативной ситуации; адекватное воплощение коммуникативного намерения;

в) *социолингвистическую*: знания и умения, значимые для осознания социально обусловленных особенностей использования языка. Неотъемлемые при понимании

Именно социолингвистической составляющей коммуникативной компетенции в данном документе уделяется особая роль. Заметим, что социолингвистическая вариативность, требующая внимания в процессе освоения языка, нашла отражение и в первоначальном варианте документа (1996), но особенно тщательному рассмотрению она подверглась в обновленной (с дополнениями и уточнениями) версии (2018).

Социолингвистическим параметрам общения и социолингвистическим умениям, входящим в состав социолингвистической компетенции (далее – СЛК), уделяется приоритетное значение; они подробно сформулированы для каждого из уровней владения языком (A1-C2) [CEFR, 2018] (см. приложение 1).

Тем самым, заключим, что в общеевропейском формате компетенции участвующего в общении на иностранном языке коммуниканта *социально* заострены и обусловлены *социальными* обстоятельствами общения, вне которых существовать не могут. Наблюдается непосредственная корреляция между значимым, согласно CEFR, статусом социолингвистической компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции и компонентами этой компетенции, предложенными Яном ван Эком. По обоснованной и широко распространенной версии концепции последнего среди составляющих коммуникативной компетенции *три* имеют социально значимую природу: *социолингвистическая*, *социокультурная* и *социальная* [J. van Ek, 2001, с. 32]. Как можно увидеть, в европейской интерпретации способность и готовность человека взаимодействовать в широком спектре ситуаций, в которых такие характеристики, как роли участников общения, коммуникативная цель, обстановка и др. оказывают значительное влияние на выбор языковых средств¹. Стоит заметить, что идея Яна ван Эка о том, что коммуникация на иностранном языке не может ограничиваться только структурой языка и представляет собой совокупность коммуникативных умений, находит отражение и в современных зарубежных исследованиях (см., например, [Geeslin, 2014]).

Рассмотрим социолингвистическую компетенцию подробнее в ретроспективной проекции, сопоставляя ее характеристики, выделяемые зарубежными и отечественными учеными. Для нас этот аспект необходим для определения впоследствии необходимости включения социолингвистической компетенции (в том числе *профессионально* обусловленной) в структуру профессиональной коммуникативной компетенции вузовского преподавателя ИЯ.

Долгое время язык рассматривался как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике лишь как средство номинации фактов и явлений окружающей действительности. Интерес к социолингвистическим параметрам общения был

¹ «...variety of situations in which such features as participant roles, setting, communicative goal, etc., significantly influence the choice of language forms» [J. van Ek, 1990, с. 8].

продиктован объективными факторами – усилением взаимодействия разных социальных классов и этнических групп, большей вероятностью возникновения разнообразных и многочисленных коммуникативных ситуаций, в которых язык служит средством взаимодействия. Интенсификация исследований в области *социолингвистики* объясняется утверждением научных представлений о том, что лингвистическое выражение мысли носителей одного и того же языка не одинаково.

Основоположники социолингвистики (Ш. Балли, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Е. Д. Поливанов, Л. П. Якубинский и др.) расширили роль языка, обратив внимание на выражаемый языковыми средствами социальный аспект общения – на то, как используют язык его носители: одинаково или по-разному в зависимости от ситуации, личных качеств коммуниканта, его социального статуса, характера отношений между говорящим и адресатом, цели общения и других факторов [Беликов, 2001, с. 7, 45]. Как следствие смещения фокуса внимания ученых, исследованиям все чаще стали подвергаться примеры отражения социального мира в ходе *межкультурного* общения. Например, в середине XX века Э. Сепир говорит о том, что языковая общность, находящаяся между языком и индивидуализированной речью отдельного человека, редко является предметом рассмотрения лингвистов, но отмечает, что речь выступает в качестве своеобразного символа солидарности всех говорящих на данном языке [Сепир, 1993, с. 231-232]. Д. Хаймс в исследованиях коммуникативной компетенции указывал на несостоятельность теорий предшественников (в основном Н. Хомского), которые не рассматривали социальные факторы и разнообразие живой речи, а ставили в центр своих исследований «идеального» носителя языка [Хомский, 1972, с. 9]. Именно таким образом получил развитие фактор учета личностных особенностей речи отдельного коммуниканта.

Отражению социального мира в процессе межкультурной коммуникации и невозможности рассмотрения языка вне его социально-обусловленной вариативности большое внимание уделяли А. Д. Швейцер и Л. Б. Никольский (в конце

70-х годов XX в.). Они первыми выделили социологически существенные факторы языка (классовая и слоевая, национальная принадлежность, пол и возраст) [Никольский, 1978; Швейцер, 2018]. Мы видим, что к концу XX века среди авторов возрастает интерес к социолингвистическим параметрам общения, сначала лишь предполагающим необходимость учета социального контекста, а затем ставящим социальное в языке в центр исследований и заявляющих о его (социального) приоритете.

С середины XX века ученые, занимавшиеся социолингвистикой, перешли от теоретической идеи о социолингвистической вариативности к экспериментальным исследованиям, имеющим практическое применение. Ученые (В. И. Беликов и Л. П. Крысин, М. Канейл и М. Суэйн, Э. Сепир, А.Д. Швейцер и Л. Б. Никольский) находились в поисках свойств и выражений речевой вариативности (по принципу возрастной, национальной, гендерной и т.д. принадлежностей). Особняком стоит *профессиональная вариативность*, которая затрагивалась в различных исследованиях, но не всегда принималась в расчет в практических работах и экспериментах и мало описывалась подробно, уступая место другим социальным вариациям.

Остановимся на феномене профессиональной языковой вариативности подробнее ввиду ее особой значимости для нашего исследования. Первым в социолингвистических работах понятие «профессиональный язык» рассматривали упомянутые выше А. Д. Швейцер и Л. Б. Никольский, дифференцируя его от общенародного языка лишь наличием большего или меньшего количества производственных терминов и оборотов речи [Швейцер, 1978]. Э. Сепир считал, что нельзя ограничиваться ассоциацией конкретных языков с нациями, в том числе среди языковых общностей разнообразного порядка автор рассматривал профессиональный союз [Сепир, 1993]. В 80-х гг. XX века эту теорию развивали М. Канейл и М. Суэйн [Canale, 1980]. Социолингвистически обусловленные языковые отличия представителей различных профессиональных лингвосоциумов анализируются в работах В. И. Беликова и Л. П. Крысина, которые пишут о том, что люди одной профессии или одного узкого круга общения образуют замкнутые

группы, которые вырабатывают свой язык. Авторы делают упор именно на профессиональный компонент социолингвистики [Беликов, 2001, с. 4].

Итак, профессиональная принадлежность человека, бесспорно, является репрезентацией его социолингвистических параметров. Учитывая тот факт, что в начале XXI века произошел нехарактерный для предыдущих периодов всплеск международных контактов, а профессиональное общение с точки зрения множественности коллабораций и связей вышло на новый уровень своего развития, стало закономерным укрепление значимости изучения *иноязычной профессиональной вариативности*. Сказанное ставит дополнительные задачи перед изучающими ИЯ – нужно не только знать сам язык, но и быть готовым к социолингвистической вариативности в диалоге с представителем иного *профессионального* лингвосоциума.

В методике обучения ИЯ обращение к основным социолингвистическим аспектам языка стало особенно заметным в период перехода к личностно-ориентированному преподаванию ИЯ в высшей школе. Ввиду социально-экономических реформ расширился круг социальных групп, активно вовлеченных в международные контакты разнообразного характера. У студентов, изучающих язык, появились установки использовать язык для повседневного и *профессионального* общения с конкретными представителями иного лингвосоциума, обладающими особым *социальным* профилем. Язык начал проникать в различные жизненные сферы и функционировать в разнообразных по своей социальной принадлежности коммуникативных ситуациях. Проекция «быть в состоянии говорить, читать, писать и воспринимать речь на языке» уступила место формуле «искать и добиваться взаимопонимания с иностранным коллегой».

Возникла потребность в выделении различных социально ориентированных компетенций (в структуре компетенции коммуникативной), формирование которых сейчас является неотъемлемой частью обучения иностранному языку в связи с утверждением антропоцентрической парадигмы, принципиально поменявшей взгляд ученых на образовательный процесс, в основе которого теперь лежит «не только «присвоение» учащимся определенной совокупности знаний,

навыков и умений, но и с изменение его (учащегося) мотивов, отношений, личностных позиций» [Гальскова, 2011, с. 9]. Кратко рассмотрим особенности социально заостренных компетенций и определим степень значимости в их составе компетенции социалингвистической.

Согласно мнению В. В. Сафоновой, социокультурная компетенция носителя языка обеспечивает ему «возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной коммуникативной среды и соответственно избирать приемлемое коммуникативное поведение, прогнозировать появление социокультурных помех в условиях межкультурного общения, предупреждать их или выбирать адекватные способы устранения социокультурных помех в случае их возникновения, обнаруживать и систематизировать социокультурные особенности стиля жизни стран и народов и их проявление в изучаемых сферах общения» [Сафонова, 1993, с. 29]. Проанализировав это определение, а также другие интерпретации социокультурной компетенции (Ян ван Эк), мы можем видеть, что овладение ею характеризуется знакомством говорящего с культурным своеобразием как страны изучаемого языка, так и социума в целом; с выражаемыми вербально и невербально особенностями национального поведения. Доминантой знаний и умений, входящих в состав социокультурной компетенции становятся в основном реалии культуры, а не конкретного носителя языка с особыми проявлениями речевого «портрета», в котором («портрете») проявляются результаты его (носителя) языкового выбора, обусловленного социальным контекстом его жизнедеятельности.

В содержании *лингвокультурологической* компетенции (В. И. Телия, И. В. Харченкова), определяемой как «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в языке, готовности к аксиологической и семиотической интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, а также аналитических и коммуникативных умений, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка» [Харченкова, 2013], в отличие от социокультурной, отмечается смещение фокуса на лингвистическое выражение мысли коммуникантом и на то, способен

ли изучающий ИЯ к восприятию и анализу национально-культурного компонента значения единиц языка, но, тем не менее, в основном данная компетенция отражает знания об иной культуре, этнокультурных особенностях и ценностях, готовность к интерпретации полученных фактов.

Как мы видим, в приведенной формулировке не определен *субъект*, это обеспечивает допускаемую учеными универсальность (обобщенность) представителей социума, участвующих в коммуникации, и именно эта универсальность становится в данном случае первостепенной для исследовательских проекций.

Остановимся на исследовании *социальной компетенции*. Согласно Яну ван Эку, она включает в себя способность и готовность коммуникантов к взаимодействию с другими². В этом случае коммуникант рассматривается в совокупности его индивидуальных характеристик, поскольку в компонентный состав компетенции входят личные качества человека, его мотивация, установки и т.д. [J. van Ek, 2001, с. 32]. Заметно, хотя в структуре компетенции приобретает некоторую значимость субъект, отсутствует заостренность на уникальном наборе его языковых средств, обусловленном характеристиками его партнеров по коммуникации, обстоятельствами и контекстом диалога, а также другими дискурсивными особенностями. Таким образом, социолингвистический характер общения, продиктованный особыми характеристиками диалога, оказывается вне сферы внимания.

Мы видим, что практически все перечисленные выше компетенции (кроме социальной) имеют национально-культурную доминанту; их субъектом выступает не личность конкретного человека – субъекта социальных и профессиональных отношений, а скорее совокупность носителей одной культуры без учета их личностных особенностей, выражаемых в языке. Эти компетенции связаны с приобретением и присвоением обучающимся знаний о стране и особенностях ее представителей, со способностью и готовностью осознавать, обнаруживать и в языке факторы, обусловленные принадлежностью коммуниканта к его культуре

² «...both the will and the skill to interact with others» [J. van Ek, 2001, с. 57].

и самостоятельно их продуцировать, что, безусловно, предопределяет успешность коммуникации как таковой и реализации намерений каждой из сторон, участвующих во взаимодействии.

Как мы можем заключить, при всем положительном потенциале изучения коммуникативного поведения человека с позиций перечисленных выше подходов учету не подлежит *индивидуальность субъекта*, его особый коммуникативный портрет, обусловленный социальными (прежде всего профессиональными) отношениями, участником (актером) которых он является. Тем самым игнорируется главный посыл главенствующего сегодня антропоцентризма – рассмотрение «человека в языке». Изучение социальной компетенции, напротив, сфокусировано на человеке, при этом явно недостаточно проявляет себя акцент на языковую составляющую его (человека) самопрезентации в общении как представителя социума, активного участника социальных отношений.

Итак, в результате анализа мы заключаем, что в структуру ни одной из перечисленных компетенций не входят одновременно:

- 1) учет особенностей *отдельно взятого* представителя лингвосоциума – носителя собственного (в т.ч. языкового) опыта, а не только репрезентатора культуры и общества, к которому он принадлежит и в котором занимает определенное положение;
- 2) способность идентификации языковых реализаций социальной (в т.ч. профессиональной) принадлежности говорящего посредством исследования продуцируемых им лингвистических реализаций;

На идентификацию и выражение в ходе коммуникации такой принадлежности участника общения ориентирована *социолингвистическая компетенция*, впервые описанная в зарубежной лингвистике как составной элемент коммуникативной компетенции М. Канейлом и М. Суэйном и предполагавшая, по их мнению, «знание правил использования языка» [Canale, 1980, с. 4]. Позднее данная компетенция (по-прежнему в структуре коммуникативной компетенции) стала рассматриваться авторами CEFR. Современные зарубежные исследователи (например, К. L. Geeslin) принимают СЛК в качестве важнейшего компонента

коммуникативной компетенции и считают, что она должна быть объектом овладения человеком при целенаправленном обучении, поскольку расшифровывать социальное значение, содержащееся (часто скрытое) в каждом высказывании, важно даже на низких уровнях владения ИЯ. Отсюда – значимость СЛК для *восприятия* и *понимания* намерений собеседника. Кроме того, и при *продуцировании* речи нельзя отрицать роль опоры на социолингвистическую вариативность, недостаточное понимание или игнорирование которой может привести к негативным последствиям при порождении высказывания и недопониманию с собеседником. Добавим к сказанному, соглашаясь с мнением К. L. Geeslin, что СЛК позволяет *формировать и выразить свою личность* на ИЯ [Geeslin, 2014, с. 7, 10, 12, 78].

Итак, мы со всей очевидностью видим, что в ходе развития компетентностного подхода все более возрастал интерес зарубежных ученых к СЛК, занявшей в структуре коммуникативной компетенции в интерпретации авторов CEFR одну из ключевых позиций.

В сопоставлении с зарубежным взглядом в рамках имеющихся *отечественных* подходов социально маркированные феномены при обучении ИЯ не были изучены с должной степенью полноты и эксплицитности; СЛК упоминалась спорадически, и полноценная теория ее формирования/развития в отечественной лингводидактике находится в процессе становления. Лишь в последнее время данная компетенция начала активно рассматриваться в контексте социолингвистического подхода к обучению ИЯ, ведущей обучающей стратегией которого заявлено «обучение вариантам языка на основе учета социального контекста общения» [Тарева, 2017, с. 310]. В отечественной науке задан вектор усиления подготовки изучающих ИЯ к социолингвистической вариативности общения и тем трудностям, которые могут возникнуть в ходе межкультурного диалога. Отсюда интерес современных ученых к феномену социолингвистической компетенции, аспекты рассмотрения которой весьма разнообразны. С целью определения ракурса современных лингводидактических исследований СЛК остановимся на анализе работ, посвященных данному феномену, устанавливая

рабочее для нашего исследования толкование понятия и одновременно выявляя факт наличия/отсутствия профессионально обусловленного направления исследования данной компетенции, когда СЛК трактуется с позиций профессионального статуса субъекта. Данный ракурс, согласно предмету нашего исследования, является для нас приоритетным и определяющим нашу научную концепцию.

Одним из первых авторов, рассматривавших СЛК как самостоятельный объект изучения в лингводидактике, является Ю. А. Сеница. По ее мнению, СЛК это «владение набором языковых средств и способность осуществить их выбор в зависимости от различных аспектов контекста, в котором протекает общение, от общепринятых, соответствующих традициям определенного социума правил использования языка, а также от конкретной ситуации общения, а именно от таких ее элементов, как коммуникативные цели, коммуникативные намерения, основные характеристики коммуникантов (их статусные и ситуационные роли), тема и обстановка» [Сеница, 2000, с. 39-40]. СЛК рассмотрена автором с точки зрения устного общения в официальном и неофициальном регистрах и в различных контекстах общения, что является безусловным достоинством работы, которая является пионерской в области изучения рассматриваемого феномена. При всей позитивной роли исследования следует, тем не менее, отметить, что при выделении основных характеристик СЛК профессиональный статус коммуниканта не принимается в расчет.

И. А. Исенко поставила перед собой задачу рассмотреть особенности формирования СЛК в процессе устного иноязычного общения в зависимости от социального, но, добавим, вне зависимости от профессионального статуса коммуникантов. Автор определяет СЛК как «владение набором языковых и неязыковых (невербальных) средств общения, а также способность выбирать и использовать их в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией и социокультурными нормами» [Исенко, 2007, с. 54]. В данной работе затрагиваются важные вопросы расширения имеющихся границ содержания обучения посредством включения в них явлений языковой вариативности, а также распространения средств выражения этой вариативности не только на вербальный, но и на

невербальный уровни общения. Оценивая в целом весьма положительно вклад ученого, подчеркнем, что предмет нашего рассмотрения, связанный с вопросом о *профессиональной* вариативности СЛК, не вошел в область исследования автора.

Для исследования В. Е. Лапиной характерно рассмотрение СЛК как способности, проявляющейся в рецептивных (аудирование) видах речевой деятельности. Автор толкует СЛК как «способность проводить социолингвистическую интерпретацию речи: распознать диалект, акцент, стиль речи и т.п.» [Лапина, 2010, с. 31]. Эта способность включает в себя «умение идентификации участника / участников коммуникации с целью получения представления о его / их социальных и культурных характеристиках; умение распознавания других аспектов социального контекста коммуникации с помощью анализа регистра общения, средств общения, способа общения» [Там же, с. 34]. В фокусе исследования важное место уделяется выделению нюансов социолингвистических параметров общения, их (параметров) диверсификации и классификации. При этом, в предмет исследования не вошли те параметры, которые связаны с профессиональной деятельностью участников общения, профессиональный компонент СЛК находился за пределами исследовательских интересов автора.

Нам удалось обнаружить две работы, в контексте которых (в отличие от позиций ранее указанных авторов) данная компетенция рассматривается в привязке к профессиональной специализации деятельности человека. В работе О. С. Бобриковой СЛК впервые рассматривает в контексте ее формирования у переводчика английского языка. СЛК переводчика представляет собой «способность и готовность выбирать социально маркированные средства общения с высокой степенью саморегуляции и самооценки в соответствии с социокультурными нормами, системой ценностей иноязычного общества и конкретной коммуникативной ситуацией для продуктивного построения межкультурной коммуникации» [Бобрикова, 2014, с. 41]. Автор ориентируется на профессиональный компонент СЛК и поясняет актуальность исследования социолингвистического аспекта профессиональной межкультурной коммуникации (как части профессиональной

деятельности переводчика). Позитивно оценивая точку зрения автора, его стремление к расширительной (за счет профессионального компонента) трактовке СЛК, мы, тем не менее вынуждены отметить, что в вышеуказанном толковании данная компетенция характеризуется обобщенностью и не отражает специфические параметры переводческого дискурса, соответственно, не заостряет внимание на социолингвистическом «портрете» именно переводчика. Выделить параметры социолингвистической деятельности, отличающие переводчика от другого профессионала, например, преподавателя ИЯ, не представляется возможным.

Е. С. Нечаева говорит о необходимости формирования социофонетического компонента СЛК у студентов языковых факультетов педвузов и о проблеме, связанной с распознаванием особенностей произношения представителей разных социальных классов при подготовке будущих учителей английского языка. Автор стремится уточнить понятие СЛК применительно к студентам педагогического вуза. Это «способность осуществлять выбор лингвистической формы, адекватной условиям акта коммуникации, т.е. тем социальным уложениям, которых придерживается данное языковое сообщество» [Нечаева, 2010, с. 8]. В данной лаконичной формулировке мы наблюдаем генеральную стратегию изучения феномена СЛК, которая продемонстрирована во всех вышеперечисленных работах. Различие заключается в позиции автора, согласно которой выбор лингвистической формы определяется социальным «уложением» (термин автора), т.е. нормам, принятым определенным сообществом, а это, как мы указали выше, характерно для социокультурной компетенции. Тем самым, различия между смежными, но в то же время различными компетенциями практически отсутствуют. СЛК учителя ИЯ не получило должного раскрытия в тексте диссертации, и вопрос ее идентификации остается открытым.

Проведя анализ работ, в которых исследованию подвергалась социолингвистическая компетенция обучающихся иностранному языку, мы обобщили данные в формате таблицы 1 (с. 32) для более наглядного и суммированного пред-

ставления генеральных векторов исследования сущности СЛК в аспекте презентации точек зрения авторов, ракурса проведенных ими исследований, наличия/отсутствия профессиональной акцентуации данной компетенции и уточнения языка, на материале которого работа осуществлена.

Таблица 1

Ракурс современных исследований СЛК

<i>Авторы</i>	<i>Контекст рассмотрения, ракурс исследований</i>	<i>Профессиональный компонент СЛК</i>	<i>На материале языка</i>
Синица Ю.А. (2000)	Устное иноязычное общение, студенты неязыковых вузов	—	французский
Исенко И.А. (2007)	Устная диалогическая речь, продуктивный компонент СЛК	—	испанский
Лапина В.Е. (2010)	Аудирование; языковой вуз; рецептивный компонент СЛК	—	английский
Нечаева Е.С. (2010)	СЛК учителя ИЯ; социолингвистическая восприимчивость, социофонетический компонент СЛК	Определение профессиональной СЛК не приводится; впервые упомянут профессиональный статус коммуниканта	английский
Бобрикова О.С. (2014)	Профессиональная деятельность переводчика	Выделяется СЛК конкретного профессионала (переводчик); определение профессиональной СЛК не приводится	английский

Подытоживая, мы формулируем следующие выводы о результатах исследования рассматриваемой компетенции, накопленных в теории формирования СЛК обучающихся:

1. СЛК, взятая в аспекте профессиональной принадлежности субъекта, рассматривалась явно недостаточно. Наблюдается противоречие между потребностью в исследовании профессиональной составляющей СЛК и отсутствием полноценного осмысления статуса и особенностей СЛК преподавателя. Назревает необходимость в углублении знаний об СЛК применительно к конкретным профессиям. Прослеживается положительная динамика в решении этой проблемы (в исследовательском опыте О.С. Бобриковой и Е.С. Нечаевой), и эта тенденция нуждается в расширении и углублении.

2. Основной вектор исследования СЛК затрагивает продуктивный аспект коммуникативной деятельности (в основном в отношении обучения устной речи). Нами была обнаружена только одна работа (Лапина 2010), в которой исследуется рецептивный аспект (компонент) СЛК (применительно к обучению аудированию). Особо отметим, что роль СЛК именно в ракурсе овладения человеком рецептивными видами речевой деятельности (аудирование и чтение) поддерживается авторами обновленной версии CEFR, которые вводят в ее структуру «знания и умения, необходимые для *понимания* социальных особенностей использования языка» (выделено курсивом нами – Н.В.) [CEFR, 2018, с. 137].

3. Толкования СЛК обучающегося приводятся в абсолютном большинстве чрезмерно обобщенно без должной акцентуации социально обусловленных факторов коммуникативного процесса, индивидуальных параметров деятельности конкретного представителя определенной социальной (например, профессиональной) группы. В такой обобщенности, безусловно, есть научный смысл, необходимо опираться на некий генеральный образ СЛК, который является отправным, базовым для последующей нюансировки ее (компетенции) компонентов в приложении к конкретным обстоятельствам коммуникативной деятельности человека. Тем не менее, в результате нашего анализа мы заключаем, что проблемное поле СЛК в контексте лингводидактики следует расширить с учетом проявления данной компетенции в разнообразных контекстах человеческой интеракции, прежде всего в контексте профессиональной деятельности.

В результате проведенного анализа предложенных в литературе толкований СЛК мы формулируем два рабочих определения данного феномена, которыми мы будем пользоваться в нашей работе. В обобщенном смысле эта *способность* предполагает владение знаниями и умениями, необходимыми для понимания социально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения участником коммуникации (в ходе аудирования или чтения) и для выбора на этой основе средств реализации коммуникативного намерения (в процессе говорения или письма) сообразно социальным обстоя-

тельствам межкультурной коммуникации. *СЛК* специалиста предполагает способность понимания профессионально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным(-и) коллегой(-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе, выбора на этой основе и применения средств реализации собственного коммуникативного намерения сообразно профессионально детерминированным обстоятельствам межкультурной коммуникации.

Пользуясь сформулированным определением, обратим внимание на тот аспект исследования лингводидактических проблем, который связан с формированием у будущих учителей³ / преподавателей ИЯ профессиональной иноязычной компетенции. Мы ставим перед собой задачу определения факта наличия/отсутствия мнений о включении в структуру данной компетенции социолингвистического компонента (*СЛК*). Нам необходимо проанализировать составляющие профессиональной компетенции преподавателя ИЯ, определить в ее составе соотношение тех элементов, которые направлены на межкультурное профессиональное взаимодействие, и обозначить в выявленной иерархии статус социолингвистической компетенции.

Выделением профессиональной компетенции учителя/преподавателя ИЯ занимались К. Э. Безукладников, А. В. Малев, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова, Н. В. Языкова. В предложенных структурах компетенций можно проследить много схожих моментов, но каждый автор придерживается собственной концепции в определении наиболее важных для учителя (преподавателя) компетенций. К. Э. Безукладников рассматривает иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию учителя как ведущую и стержневую. Что касается *социального* характера профессиональной деятельности учителя, автор соглашается с тем, что в центре современного образовательного процесса педагогического

³ Поскольку компетенции преподавателя ИЯ практически не рассматривались учеными, нами будут выделены составляющие профессиональной компетенции учителя ИЯ с последующей их экстраполяцией в сферу вузовского образования.

вуза – студент, «субъект межкультурной коммуникации, вынужденный находиться (ощущать себя) в измерениях двух различных *социокультурных* общностей, рефлексируя над спецификой двух различных лингвосоциумов» (здесь и ниже в цитатах выделено нами – Н.В.) [Безукладников, 2009, с. 4]. Ученый подчеркивает актуальность формирования коммуникативной, *социокультурной* и межкультурной компетенций. В одной из актуальных работ К. Э. Безукладников и его соавторы представляют весьма широкую классификацию компетенций преподавателя, в которой в качестве необходимых упоминаются социально значимые составляющие⁴ [Безукладников, 2018, с. 69]. Можно, тем самым, заключить, что исследователь стремится к объединению в структуре компетенций различных компонентов, обеспечивающих учителю необходимый уровень профессиональной подготовки. Социальный компонент заявлен, но его статус в выделенной структуре компетенций не уточнен детально, он упоминается без детализации. О профессионально обусловленной СЛК автор не упоминает, эта сторона профессиональной деятельности учителя/преподавателя ИЯ не являлась предметом подробного рассмотрения.

Анализируя подход А. В. Малева к выделению компетенций преподавателя ИЯ в вузе, мы выделяем два основных фокуса исследований. Во-первых, мы можем заключить, что автор ставит во главу угла методическую составляющую профессиональной компетентности учителя, справедливо утверждая, что основной является «лингвометодическая компетентность преподавателя ИЯ» [Малев, 2013]. В ее состав включена одна социально значимая компетенция – социокультурная. Во-вторых, исследователь уделяет внимание формированию профессиональной межкультурной компетенции студентов и преподавателей, а также формированию (в ее рамках) таких компетенций, которые будут способствовать достижению практических целей участников общения. При этом упоминаются

⁴ “Analysis of approaches to formulation of the concept of competence has allowed to establish, that the emphasis is on the acting essence, the motivation, *social parts*, communication with the personal qualities of the person and dependence of them.”

экстралингвистические факторы общения, «предполагающие изучение таких параметров ситуации общения, как место и время речевого взаимодействия, цели и ожидания коммуникантов, их *социальное* положение и т.д.» [Там же, с. 116]. Описывая компонентный состав профессиональной межкультурной компетенции, ученый фокусируется на прагматическом аспекте, не освещая социолингвистический аспект. Добавим, что, исследования автора направлены на участие студентов в международных образовательных программах, а не на будущее (или текущее) взаимодействие с иноязычным коллегой. Иными словами, профессиональный компонент СЛК выходит за рамки исследовательских интересов исследователя.

Рассмотрев компетентностный портрет преподавателя, предложенный Н. В. Языковой, мы можем видеть, что автор стремится уравновесить межкультурную и методическую составляющие профессиональной компетенции в структуре способностей преподавателя ИЯ. При этом межкультурный компонент упоминается дважды. Во-первых, подчеркивается межкультурная направленность коммуникативной компетенции, во-вторых, выделяется непосредственно межкультурная компетенция. Что касается социальных компетенций, в том числе социолингвистической, в представленной классификации они объединены в социокультурной компетенции [Языкова, 2010]. С точки зрения ориентации на межкультурное взаимодействие, данная точка зрения является наиболее полной среди рассмотренных, но акцент на социолингвистические параметры общения выражен явно недостаточно. Добавим, что те виды деятельности преподавателя ИЯ, которые связаны с взаимодействием с иностранными коллегами, автором в исследованиях рассмотрению не подвергались.

В иерархии, предложенной К. С. Махмурян, первостепенное значение занимает филологическая составляющая профессиональной компетентности преподавателя, тогда как из всего спектра социально-значимых компетенций автором рассматривается социальная, из культууроориентированных – общекультурная [Махмурян, 2009, с. 21], лишь дополняющие компетентностный портрет преподавателя. Очевидно отсутствие в данной работе направленности внимания на

собственно социолингвистические параметры педагогического общения учителя ИЯ.

Сходной точки зрения придерживается Е. Н. Соловова. Она рассматривает преподавателя высшей школы наряду с учителями средней школы, и в качестве критериальной основы модели уровневой аттестации преподавателей/учителей предлагает рассматривать следующие две компетенции и совокупность их компонентов: (1) коммуникативная компетенция (языковая, речевая, социокультурная, профессионально-коммуникативная) и (2) общепедагогическая профессиональная компетенция (филологическая компетенция, а также личностные характеристики и ряд умений: аналитические, организационные и т.д.) [Соловова, 2004]. В обозначенной структуре социальной составляющей уделяется определенная роль, рассматривается социальная компетенция, но социолингвистическая компетенция не входит в перечень указанных компонентов, поскольку она не характерна для формирования в условиях подготовки преподавателей к профессиональной деятельности, не включающей межкультурный контакт. Высказанное объяснение применимо и к классификациям других авторов.

В приведенной ниже таблице 2 наглядно отражен сводный перечень профессиональных компетенций учителя в рассмотрении перечисленных выше ученых.

Таблица 2

Перечень профессиональных компетенций учителя (преподавателя) ИЯ

	Безукладников К.Э.	Малев А.В.	Махмурян К.С.	Языкова Н.В.	Соловова Е.Н.
дискурсивная		+			
информационно-коммуникационная			+	+	
когнитивная				+	

коммуникативная	+		+	+	+
компенсаторная	+	+			
лингводидактическая	+			+	
лингвокультурологическая				+	
лингвометодическая		+			
лингвомультимедийная	+				
лингвострановедческая	+			+	
личностная		+			
межкультурная	+	+		+	
методическая		+	+	+	
мотивирующая				+	
мультимедийная (медийная)	+	+		+	
наблюдательно-оценочная				+	
общекультурная			+		
общеметодическая профессиональная					+
организаторская				+	
проектировочная				+	
профессионального саморазвития				+	
профессионально- коммуникативная					+
психолого-педагогическая			+		
рефлексивная				+	
речевая	+	+			+
социальная			+	+	
<i>социолингвистическая</i>				+	
социокультурная	+	+		+	+
страноведческая				+	
стратегическая		+			
технологическая				+	

управленческая			+		
учебно-познавательная	+				
филологическая			+		+
языковая (лингвистическая)	+	+		+	+

Сравнив различные мнения, касающиеся компетенций учителя (преподавателя) ИЯ, мы можем заключить следующее. Компетентностный портрет такого преподавателя многоаспектен, каждый из исследователей кладет в структуру компетенций ту или иную доминанту и рассматривает социальный аспект педагогической деятельности в ходе межкультурных контактов по-разному. К сожалению, в доминантных установках не реализована *социально* значимая активность учителя, направленная на межкультурное взаимодействие. Социолингвистическая компетенция упомянута лишь одним автором (Н. В. Языковой), она выделяется в качестве элемента компонентного состава социокультурной компетенции, т.е. не входит в перечень наиболее важных компетенций ни в одной из иерархий. Это обусловлено тем фактом, что профессиональная деятельность учителя/преподавателя чаще всего рассматривается только в контексте его функционирования в классе/аудитории.

Для уточнения значимости социолингвистической составляющей в структуре деятельности преподавателя ИЯ представим в нижеследующем перечислении ее (деятельности) параметры, связанные именно с *социально* обусловленным контекстом его профессионального труда. Во-первых, функционал преподавателя вуза не ограничивается деятельностью лишь в рамках учебного заведения, поскольку расширяется сфера профессионального (в том числе межкультурного) общения, полноценным участником которого может стать преподаватель. Это связано и с расширением межкультурной профессиональной коммуникации в связи с цифровизацией: стало доступным как неформальное общение преподавателей из разных стран (например, на педагогических форумах, в социальных сетях и блогосфере), так и формальное (международные научные конференции по лингводидактическим вопросам проводятся в дистанционном или гибридном форматах).

Во-вторых, именно направленность на коммуникативные виды деятельности (рецепция, продукция, интеракция и медиация) представляет собой основной общемировой запрос на изменения в системе и структуре современного языкового образования. Необходимо наличие у субъекта знаний и умений в выполнении перечисленных видов деятельности, а значит коммуникативной компетенции, содержащей *социально* ориентированные аспекты, роль которых усиливается в связи с существенными изменениями социокультурного бытия человека в новом веке.

Портрет будущего преподавателя иностранного языка обусловлен открытостью высшего иноязычного образования, усложнением его социокультурной и межкультурной среды и ориентацией на международные стандарты [Безукладников, 2020, с. 195]. Мы видим, что межкультурное профессиональное общение, участие в диалоге культур, усиление вероятности использования языка в реальном, а не искусственно (в учебной ситуации) созданном контексте межкультурного взаимодействия (в том числе в профессионально детерминированных обстоятельствах) обуславливают необходимость пересмотра иерархии компетенций преподавателя, усиления роли той его способности, которая связана с медиацией «в тех образовательных условиях, в которых ему придется трудиться, и в той доле установления межкультурных отношений, которая этими условиями определяется» [Тарева, 2017, с. 34]. В связи с этим, социальный компонент (т.е. те компетенции, которые направлены на подготовку преподавателей к социальной вариативности межкультурного общения) в структуре профессиональной компетенции преподавателя должен быть усилен, а СЛК должна занять в ней одну из важнейших позиций.

Итак, подготовка к многообразию обстоятельств межкультурного диалога – стратегическая задача лингводидактики, новый ориентир для ее развития [Тарева, 2018б, с. 63]. Одним из значимых аспектов исследования готовности преподавателя к такому диалогу является выявление особенностей иноязычной профессиональной речи при общении между преподавателями – представителями разных стран, использующих для коммуникации иностранный (английский

язык) с позиции изучения существенного для такого рода субъектного взаимодействия единиц профессионального лексикона.

Спектр коммуникативных умений преподавателя ИЯ должен расширяться в связи с развитием межкультурной коммуникации в сторону более эффективного и адекватного взаимопонимания представителей различных лингвосоциумов, относящихся единому профессиональному контексту их взаимодействия.

В связи с потребностью в подготовке преподавателей к социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации традиционная методика обучения лексической стороне иноязычной речи студентов педагогических специальностей требует преобразований в научно-теоретическом и практическом смыслах. Инновационные модели подготовки будущих преподавателей ИЯ должны основываться на расширении репертуара лексических средств профессиональной коммуникации, благодаря чему будет обогащаться социолингвистическая компетенция обучающихся, их готовность к полноценному взаимодействию с иностранным коллегой.

1.2. Сущность лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя

В сфере обучения профессиональному общению студентов педагогического университета возрастает важность учета параметров и особенностей *профессионально ориентированного дискурса* – «сложного образования, представляющего собой целенаправленную речевую (текстовую) деятельность специалиста, обусловленную общностью знаний коммуникантов и стереотипностью ситуации общения, принятыми в данной профессиональной среде правилами и стандартами, и мотивом которой является выполнение действий для социально значимого результата» [Шатурная, 2009, с. 175-176].

Оперирование стратегиями профессионально-ориентированного дискурса в сфере педагогического общения на родном языке не представляет интерес для нашего исследования, поскольку русскоязычные преподаватели обладают более или менее схожей профессиональной методической (дидактической) картиной мира — концептуальным пространством, которое составляет система методических концептов [Шамов, 2020, с. 75]. В отношении межкультурного контекста общения представителей педагогической профессии разных стран, то взаимопонимание коллег во многом осложнено в силу различий между профессиональными концептосферами, профессиональными ценностными ориентациями и способами их опредмечивания языковыми средствами (в большинстве случаев терминами). При общении происходит взаимодействие русскоязычной и иноязычной картин мира, как следствие, необходимо учитывать возникающие различия и осознавать, что вербальное выражение концептов может не иметь дословного перевода на родной язык/соответствия в родной концептосфере. При этом допускается объективная возможность неверной трактовки концептов, относящихся к профессиональной картине мира и являющихся собой понятийный аппарат коммуникантов, принадлежащих к одной профессии, но разным культурам.

В различных исследованиях (Баранова 2008, Лазарева 2019, Шатурная 2009), выделяются два дидактических вектора, значимых для подготовки студентов к профессионально ориентированному общению. Первый предполагает *обучение языку взаимодействия* (для чего необходим целенаправленно отобранный материал: лексический, грамматический, фонетический), второй – *обучение идеям, ценностям, знаниям, понятийному аппарату* коллег другого лингвосоциума. При этом, как мы можем заключить, оба аспекта теснейшим образом взаимосвязаны: второй (концептуальный, ценностный) предопределяется качеством владения первым аспектом – оперированием собственно лингвистической компетенцией; первый служит средством «овеществления», материализации концептов, выражения смыслов, он, тем самым, неотделим от сущностного концептуального содержания.

Поскольку профессиональный дискурс суть проявление социолингвистической вариативности общения, следует учитывать его (общения) *социолингвистические параметры* (их важность доказана нами в п. 1.1.). Суммируя вышесказанное, мы можем выделить следующие параметры социолингвистической компетенции, которые свидетельствуют об уровне владения преподавателем необходимыми формулами (стратегиями и тактиками) построения профессионально-ориентированного дискурса:

а) умение коммуниканта строить высказывания с учетом экстралингвистических факторов;

б) владение знаниями и умениями, необходимыми для восприятия и понимания социально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным (-и) коллегой (-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе;

в) способность продуктивно оперировать языковым репертуаром и достигать коммуникативной цели с целью сокращения межкультурной профессиональной дистанции.

Все составляющие (а, б, в) входят в состав комплексной способности – СЛК специалиста, одним из важнейших компонентов которой является *умение*

оперировать лексическими средствами выражения профессионального тезауруса (профессиональной картины мира): воспринимать, понимать их при чтении и на слух, а также (вос)производить эти средства при продуцировании устной и письменной речи. Иными словами, следует включить в реестр компонентов содержания обучения студентов профессионально значимой речевой деятельности *дискурсивные формулы* – лексические элементы профессионального языка, включающие характерные для определенного вида профессионального дискурса устойчивые сочетания, речевые образцы [Шатурная, 2009, с. 175-176].

Рассмотрим подробнее понятие «*профессиональный язык*» в интерпретации ученых (представителей лингвистики и лингводидактики) и определим его составляющие, подлежащие усвоению в процессе развития СЛК будущего преподавателя ИЯ. Под профессиональным языком («подъязыком» или «субъязыком») В. П. Коровушкин понимает «исторически сложившуюся относительно устойчивую для данного периода автономную экзистенциальную форму национального языка, представляющую собой совокупность некоторых *фонетических, грамматических* и, преимущественно, специфических *лексических* средств общенародного языка, обслуживающих речевое общение определенного социума, характеризующегося единством профессионально-корпоративной деятельности своих индивидов и соответствующей системой специальных понятий» [Коровушкин, 2005, с. 16]. Как следует из приведенной цитаты, лексические средства играют наиболее значимую роль в структуре профессионального языка по сравнению с другими компонентами (фонетическим и грамматическим).

Заметим, что работы В. П. Коровушкина напрямую связаны с подходами к изучению языка для специальных целей (далее – ЯСЦ). Как показывают исследования (О. С. Ахманова, А. И. Комарова, В. П. Коровушкин, В. М. Лейчик, С. Г. Тер-Минасова, Т. Dudley-Evans, Т. Hutchinson and A. Waters, P. Strevens), ЯСЦ изучается как достаточно объемное и многоаспектное явление, в его состав в том числе включается профессиональный язык с его разветвленной терминосистемой, выраженной лексическими средствами. Последнее, в частности, утвержда-

ется Е. Н. Малюгой, которая считает, что профессиональный язык имеет специфический грамматический строй, но основная характеристика профессионального субстандарта — развитие и использование *системы лексико-фразеологических единиц*, соответствующих терминам [Малюга, 2011, с. 134-135]. М. Б. Казачкова, рассматривая язык для специальных целей и анализируя работы ученых в этой области, также делает упор на его *лексическом компоненте*, вовсе не упоминая другие: ссылаясь на Г. Рондо, она говорит о том, что вся совокупность лексики национального языка может быть подразделена на общую лексику и лексику языка для специальных целей [Казачкова, 2010, с. 15]. Этой же точки зрения придерживаются М. И. Солнышкина, которая считает, что профессиональный подъязык представлен, прежде всего, на *лексическом уровне* [Солнышкина, 2005, с. 17], и С. С. Польская, заявляющая, что специфика профессионального социолекта заключается в его *лексическом составе* [Польская, 2011, с. 11]. По мнению Е. Н. Кореневой, особенности профессиональной речи наиболее ярко характеризует специфическая часть профессионально-коммуникативной системы, которая представляет собой *профессионально маркированные (лексические) языковые единицы* (в первую очередь — термины и профессионализмы) [Коренева, 2012, с. 27]. А. С. Герд также уделяет основное внимание лексической составляющей профессионального языка (считая термин ее основным элементом), но отмечает, что объект изучения ЯСЦ не сводится только к терминам, и помимо лексики включает также морфологический и синтаксический уровни, а также тексты, их структуру и знаки ЯСЦ [Герд, 2011, с.10].

За рубежом основоположники ESP (English for Specific Purposes – английский для специальных целей) Т. Хатчинсон и А. Уотерс пишут, что их целью было определить *грамматические и лексические* черты разных профессиональных языков [Hatchinson, 1991, с. 9-10]⁵. А. Шульц говорит об LSP (Language for

⁵ ...the aim of the analysis was to identify the grammatical and lexical features of these (specific) registers [Hatchinson, 1991, с. 9-10].

Specific Purposes – язык для специальных целей) как об особой форме общенационального языка, модифицированной таким образом, чтобы «как можно точно описывать реалии определенной области знаний»; автор включает в него специальную лексику (в том числе международные термины), синтаксис и частое использование конкретных грамматических форм⁶ (цит. по [Гумовская, 2008, с. 25]).

В таблице 3 мы представляем собранную нами информацию о частоте упоминания и акцентуации роли разных уровней системы профессионального языка, где, что очевидно, первостепенную значимость имеют лексические единицы.

Таблица 3

Компонентный состав профессионального языка

<i>Компонент</i>	<i>Ученые, выделяющие его в структуре профессионального языка</i>
<i>лексический</i>	В. П. Коровушкин, М. Б. Казачкова, М. И. Солнышкина, С. С. Польская, Е. Н. Коренева, Е. Н. Малюга, А. Шульц, Т. Хатчинсон и А. Уотерс, А. С. Герд
<i>грамматический</i>	В. П. Коровушкин, Е. Н. Малюга, А. Шульц, Т. Хатчинсон и А. Уотерс
<i>фонетический (фонологический)</i>	В. П. Коровушкин
<i>синтаксический</i>	А. Шульц, А. С. Герд

Как следует из таблицы, именно на уровне *лексической* вербализации картины мира в наибольшей степени реализуются отличия представлений профессионального сообщества, и своеобразие дискурсивных формул выражается именно благодаря *лексическим* средствам профессионального языка. Сказанное свидетельствует о том, что лексический компонент СЛК специалиста занимает одно из важнейших мест в системе и структуре содержания обучения студентов магистратуры – будущих преподавателей иностранных языков. Именно этот

⁶ ...a particular form of general language, adjusted in such a way as to describe a given area of knowledge or technology as precisely as possible. It is conspicuous by special lexis (including international terms), syntax and a frequent use of certain grammatical forms (цит. по [Гумовская, 2008, с. 25]).

компонент должен лечь в основу обучения магистрантов межкультурному общению в профессиональной среде, в рамках которого ему надлежит воспринимать и/или использовать дискурсивные формулы (выраженные элементами профессионального лексикона), с помощью которых воспроизводится концептуальная картина мира педагогического макросообщества, объединяющего всех (в общемировом масштабе) преподавателей иностранных языков.

Рассмотрим *профессиональный язык преподавателя ИЯ* с точки зрения его (языка) *лексической* составляющей. Проблемой повышения качества дидактической речи учителя занимались Н. А. Антонова (2007), Т. И. Вострикова (2011, 2020), А. А. Леонтьев (1979), Г. М. Фролова (2012, 2018). Широкий круг вопросов, связанных с повышением эффективности воздействия речи преподавателя, поднимался на конференциях «Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков» (2016) и «Педагогический дискурс: качество речи учителя» (2020), проводившихся в институте иностранных языков МГПУ. Стоит отметить работы, в рамках которых исследуется вопрос о языковой готовности педагога к профессиональному академическому общению (см., например, [Лукошус, 2020]).

Проанализировав ряд работ по проблеме профессионального педагогического общения, мы можем заключить, что прежде всего в исследованиях затрагивается язык коммуникации учителя с обучающимися; та часть педагогического дискурса, которая направлена на использование профессионального языка для общения с коллегами-носителями этого языка, остается в основном за пределами исследовательского интереса. Между тем, как мы упоминали выше, сфера коммуникативной деятельности преподавателя выходит за рамки общения в классе, современный преподаватель занимает активную позицию в дискуссиях (в том числе в дистанционном формате) профессионально-значимых вопросов (связанных с обучением ИЯ в вузе) с коллегами из других стран, т.е. сфера межкультурного профессионального общения представляется одной из востребованных для реализации. Тем самым потребность в диалоге по лингводидактическим вопросам не вызывает сомнения.

Желание участвовать в профессиональном межкультурном диалоге с целью обмена достижениями научно-педагогической мысли высказывают многие преподаватели – специалисты в области обучения иностранным языкам. Мотивация преподавателей и будущих преподавателей подтверждается результатами опроса, проведенным нами среди студентов и преподавателей различных вузов (подробная информация представлена в приложении 2).

Заметим, что определенные шаги в области изучения профессионального языка педагога сделаны. В частности, А. С. Будник рассматривает способы оптимизации профессионального педагогического общения (дебаты, круглый стол и т.д.) [Будник, 2016]. Формы осуществления международных профессиональных контактов (чтение профессиональной литературы и методических указаний к зарубежным УМК, выступление с докладами и их восприятие на слух, участие в дискуссиях, фиксация своего профессионального опыта и научного поиска в письменном виде (написание статей) и т.д. предлагает С. Н. Макеева [Макеева, 2016а; 2022]. При этом автор подчеркивает роль терминов в профессиональном общении. Их неверное понимание или употребление может являться причиной коммуникативных неудач (что подтверждается проведенным автором экспериментом) [Макеева, 2016б]. Добавим к перечисленному исследование М. О. Антюшиной, которая обосновывает важность профессионально-педагогического общения и описывает некоторые особенности речи вузовского преподавателя, среди которых приводится владение профессиональной (педагогической, психологической, социологической, филологической и методической) терминологией [Антюшина, 2006].

Несмотря на наличие отдельных работ лингводидактического содержания, вопрос о целенаправленном обучении студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК преподавателя ИЯ остается нерешенным, фундаментальных исследований на эту тему нами выявлено не было, а проблема требует своего глубокого изучения. Для этих целей следует, прежде всего, обратиться к работам по рассмотрению общих параметров лексического состава профессионального

языка, поскольку с лингвистической точки зрения профессиональный язык преподавателей имеет сходства с языками других профессиональных групп.

Для решения вопроса об определении компонентного состава профессиональной лексики мы обратились к работам авторов, описывающих профессиональную лексику и ее составляющие в целом (Г. Гумовская, В. М. Лейчик, Н. М. Локтионова и И. А. Животкова, Е. Н. Малюга, С. В. Мыскин, С. С. Польская, М. И. Солнышкина). Нами обнаружено лишь незначительное количество работ зарубежных авторов по данному аспекту изучаемой проблемы; вопросы, связанные с изучением структуры лексического компонента профессионального языка (а чаще всего и структуры профессионального языка вообще), в исследованиях по LSP/ESP не поднималась. В основном в фокусе работ зарубежных авторов находятся вопросы мотивации студентов в процессе обучения ESP и анализ их образовательных нужд [Flowerdew, 2013], обучения ESP в рамках CLIL⁷ (del Pozo, 2017), ESP при обучении различным речевым умениям [Feak, 2014], оценивания при обучении ESP [Douglas, 2013] и др.

Лексика профессионального языка обозначается в иностранных источниках как *specialized vocabulary* [Coxhead, 2013], *keywords for particular subject areas* [Tangpijaikul, 2014], *ESP vocabulary* [Gonzalez, 2019]; она часто рассматривается в составе профессионального языка и отдельно не выделяется, хотя представляет собой основной компонент языка для специальных целей [Hutchinson, 1991]. Немногочисленные зарубежные работы по лексическому составу LSP [Gläser, 2000] кладут в основу исследований классификацию J. C. Sager, D. Dungworth и P. F. McDonald (1980). Авторы включают в состав профессионального вокабуляра следующие компоненты: терминология (*technical terms*), система условных обозначений (*items of nomenclature*), жаргонизмы (*trivial (popular) names*), жаргон (*jargon words*), сленг (*slang words*), фирменные наименования (*trade names*) (цит по: [Gläser, 2011, с. 88-90]).

⁷ Content and Language Integrated Learning.

Отечественные исследователи демонстрируют разнообразие подходов к проблеме выделения лексической структуры профессионального языка и представляют различные точки зрения на их соотношение. Например, С. Д. Шелов и В. М. Лейчик (2012), а также Н. М. Локтионова и И. А. Животкова (2013) подробно говорят о разграничении компонентов, представленных другими авторами, приводят обзоры различных работ и указывают на неоднозначность мнений ученых.

При формировании в ходе анализа собственной точки зрения на компонентный состав профессионального вокабуляра мы руководствовались необходимостью интерпретации полученных нами данных с лингводидактической позиции. Мы либо отбирали те компоненты (дискурсивные формулы), которые были рассмотрены *большинством* из указанных нами авторов, либо объединяли некоторые компоненты в более широкий кластер в связи с необходимостью отбора наиболее репрезентативных единиц с учетом краткосрочности процесса обучения (в нашей работе мы будем иметь в виду курс «Практикум по профессиональной коммуникации» длительностью в один семестр, 4 зачетные единицы, 48 часов⁸). Представим в нижеследующем описании лексический состав профессионального языка преподавателя ИЯ, при помощи которого (языка) происходит фиксация и трансляция картины мира в англоязычном профессиональном дискурсе.

Одним из значимых компонентов состава профессионального языка является *профессиональная терминология* (в этом случае мы полностью солидарны с работами специалистов в области лингводидактики, чьи исследования были рассмотрены нами ранее). Заметим, что в некоторых работах понятия «профессиональный язык» и «профессиональная терминология» считаются тождественными [Vidnenko, 2016]. Термины выделяют С. С. Польская (2011), Н. М. Локтионова и И. А. Животкова (2013), В. М. Лейчик (2011), С. В. Мыскин (2015), при

⁸ Подробнее об этом курсе представлено в п. 2.3 нашей работы.

этом последний рассматривает терминологию широко, включает в нее множество составляющих, в том числе профессиональный жаргон. М. И. Солнышкина (2005) подразделяет профессиональную терминологию на терминологическую лексику (номены), специализированную лексику (термины), квазитермины, предтермины.

С профессиональной терминологией тесно связан еще один компонент — *профессионализмы*. Их выделяют в структуре профессионального языка С. В. Мыскин (2015), С. С. Польская (2011), М. И. Солнышкина (2005) (подразделяет их на квазипрофессионализмы и интерпрофессионализмы (профессионализмы, депрофессионализмы), Н. М. Локтионова и И. А. Животкова (2013), В. М. Лейчик (2011).

Профессиональный жаргон как основным элемент профессионального лексикона рассматривает Г. Гумовская (2008). Большое значение ему уделяют Н. М. Локтионова и И. А. Животкова (2013). С. В. Мыскин (2015) включает его в состав профессиональной терминологии. Е. Н. Малюга (2010, 2011) исследует профессиональный жаргон и профессиональный сленг, подчеркивая при этом, что границы между этими явлениями неустойчивые и выделяются условно или не выделяются совсем. В. М. Лейчик (2011) считает, что элементы профессионального жаргона фигурируют в общении с неспециалистами.

Итак, в ходе анализа мы выделили *три основных компонента профессионального лексикона*:

- профессиональный жаргон,
- профессиональную терминологию,
- профессионализмы.

Наряду с вопросом о классификации компонентов профессионального языка важным является проблема соотношения и разграничения этих компонентов и их стилистического маркирования. Существует мнение, в соответствии с которым понятия «термины» и «профессионализмы» тождественны или пересекаются. Например, С. В. Гринев-Гриневиц ставит под сомнение предлагаемые учеными критерии их разграничения (степень образности, точность, временной

статус) и полагает, что многие специальные лексические единицы можно одновременно назвать и терминами, и профессионализмами. Действительным он считает критерий ограниченности употребления, но только при условии существования параллельного термина [Гринев-Гриневиц, 2008, с. 45].

Данный критерий берут за основу и другие исследователи. Например, наиболее частое различие, отмечаемое учеными, состоит в том, что профессионализмы – просторечные, эмоционально-окрашенные эквиваленты терминов [Мыскин, 2015], [Лейчик, 2011]. Не противоречит вышесказанному и точка зрения, согласно которой термины являются конвенциональными номинациями, а профессионализмы употребляются как их заменители в ограниченном контексте и особых условиях [Красина, 2017]. Уточняется также, что термины используются преимущественно в письменных текстах и являются официальными, кодифицированными наименованиями, зафиксированными в словарях, справочниках, ГОСТах и т.п., а профессионализмы рождаются и функционируют в устном общении, и если включаются в словари, то с пометкой об их особом статусе [Голованова, 2019]. Важно отметить, что С. В. Мыскин, В. М. Лейчик, С. В. Гринев-Гриневиц, Е. А. Красина и Л. В. Кривошлыкова рассматривают профессионализмы не как отдельные лексические единицы, а как стилистически сниженные синонимы существующих терминов.

Еще сильнее разнятся взгляды ученых на понятие «профессиональный жаргон». Например, существуют два противоположных мнения о том, что профессиональные жаргонизмы являются разновидностью профессионализмов [Гринев-Гриневиц, 2008, с. 51], а Е. Н. Малюга рассматривает профессионализмы как компоненты профессионального жаргона [Малюга, 2010, с. 11]. Большинство исследователей сходятся в том, что профессионализмы и профессиональные жаргонизмы (т.е. элементы профессионального жаргона) можно разграничить, исходя из того, что для жаргонизмов характерны, во-первых, еще большее отклонение от нормы и, во-вторых, более заметная стилистическая сниженность, чем для профессионализмов; жаргонизмов не бывает без эмоциональных и экспрессивных коннотаций (см. подробнее [Лейчик, 2012]). Фигурирует и идея о

том, что жаргонизмы в меньшей степени соотнесены с терминами, иными словами, первые являются более самостоятельными лексическими единицами и именуют то, что не имеет официальной принятого терминологического обозначения [Голованова, 2007, с. 95].

В ходе анализа мы не выявили однозначно трактуемого и общепринятого отличия между этими лексическими пластами, но обнаружили, что профессионализмы и профессиональные жаргонизмы имеют общее важное отличие от терминов – существование аспекта смыслового восприятия, обращенного к внутренней форме слова, т.е. осознание не только того, *что* обозначается, но и осознание того, *как* предмет или явление вызывает соответствующие ассоциации. При этом эмоционально-экспрессивная окрашенность подобных единиц часто определяется внеязыковыми факторами, т.е. *отношением* к соответствующим явлениям [Лейчик, 2012], выраженным посредством употребления жаргонизмов как эмоционально окрашенных лексических единиц с целью обеспечения экспрессивности речи [Захарченко, 2009], снижения формальности высказывания [Mattiello, 2008; Eble, 1996], выражения эмоций [Korolyova, 2016; Eble, 1996], демонстрации принадлежности к группе [Eble, 1996] и т.д.

В нашей работе мы не рассматриваем профессиональные жаргонизмы и профессионализмы как тождественные феномены (различия между ними авторами констатируются, и ни один из них (авторов) данные феномены не отождествляет). При этом в дальнейшем мы будем рассматривать их в одной группе, характеризующейся функциональной-стилевой ограниченностью употребления, противопоставленной профессиональным терминам, являющимся стилистически нейтральными. Такое решение связано также с тем, что профессионализмы и профессиональные жаргонизмы не находят отражения в словарях, в связи с чем возможны трудности при отнесении их к тому или иному пласту профессиональной лексики. Для профессиональной деятельности преподавателя, как представляется, достаточно соотнесения услышанной лексической единицы со стилистически сниженным или нейтральным регистром.

Итак, мы определили, что профессиональный язык подразделяется на *нейтральную (термины) и стилистически сниженную (жаргонизмы и профессионализмы) лексику*. Для нашего исследования это разделение не является самоцелью; оно необходимо для осмысления того, какой ее объем и как именно профессиональная лексика подлежит освоению будущим преподавателем. Как следствие, для данного ракурса рассмотрения необходим переход к изучению в нашем исследовании такого лингводидактического феномена как *лексическая компетенция*, которая, по мнению А. Н. Шамова, пронизывает все остальные виды компетенций в структуре иноязычной коммуникативной компетенции [Шамов, 2019, с. 4].

Как в отечественной, так и в зарубежной методике считается, что лексическая компетенция является базовой при обучении ИЯ (И. Е. Зуева, А. А. Фетисова, А. Н. Шамов, P. Vogaards, A. Hunt, D. Beglar). В материалах совета Европы (CEFR) лексическая компетенция (далее – ЛК) входит в лингвистическую компетенцию и представляет собой *способность выбирать и использовать соответствующие лексические выражения для построения правильных высказываний* [CEFR, 2018, р. 133]. Смежным с зарубежной точкой зрения является толкование ЛК отечественными авторами. Так, К. В. Александров под лексической компетенцией понимает «основанную на лексических знаниях, навыках, умениях, а также на личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова» [Александров, 2009, с. 62].

Элементы (компоненты) этой способности подробно описаны для каждого из уровней владения ИЯ. В работах отечественных авторов в состав компетенции включается *языковой, речевой опыт и личные качества обучающихся* (В. В. Семина, О. Г. Стародубцева, А. Н. Шамов). Авторами выделены этапы формирования ЛК у обучающихся и критерии ее сформированности (Т. Н. Андреевко, А. Н. Шамов); различные технологии формирования ЛК у школьников (И. П. Короткова, П. Ю. Петрусевич); в языковом (Е. В. Вовк) и неязыковом вузе

(Е. В. Александрова, Н. Э. Аносова, О. И. Жданько, О. Г. Стародубцева), у переводчиков (О. А. Калашникова), у учителей иностранного языка (Т. Н. Андреевко, А. А. Фетисова). Выявлена более узкая «профессионально-ориентированная лексическая компетенция», предполагающая «знание профессиональной лексики и способность ее использовать в разных ситуациях профессионального общения» [Александрова, 2009, с. 10]. Как видится, последняя тенденция полностью соответствует нашим представлениям о роли и значимости лексического компонента СЛК в профессиональном становлении преподавателя ИЯ, и мы, безусловно, будем впоследствии ее учитывать в исследовании.

При всей изученности материала о ЛК – ее природе, составе, содержании, этапах формирования – мы вряд ли можем считать данный вопрос окончательно и полноценно решенным. Если рассмотреть источники, посвященные данной компетенции в их общей совокупности, то приходится констатировать, что компонентный состав ЛК изучен неравномерно и непропорционально.

Многочисленным исследованиям подвергались *лексические знания*. Их рассматривали И. Л. Бим, М. А. Бурлаков, К. С. Кричевская, Р. К. Миньяр-Белоручев, В. С. Цетлин, А. Н. Шамов, и др. Р. К. Миньяр-Белоручев считал, что знание лексических правил не является ни единственным, ни доминирующим компонентом в содержании обучения этой стороне иноязычной речи, но лексические знания во многом определяют успех при обучении ИЯ, поэтому нельзя их не учитывать (цит. по [Шамов, 2004, с. 112]). Эту точку зрения поддерживает А. Н. Шамов, считающий лексические знания (он также использует наименование «лексические правила») основой когнитивной базы, которая позволяет школьнику (как видится, это характерно и для обучающихся других уровней – Н.В.) правильно и успешно ориентироваться в лексической системе языка, строить свои диалогические и монологические высказывания [Шамов, 2004, с. 113].

Как мы установили, иной точки зрения придерживается О. А. Лазарева: по ее мнению, сформированное лексическое знание (состоящее не только из эле-

ментарного (первоначального), но и системного лексического знания и концептуального лексического знания) показывает более высокий уровень владения языком по сравнению с лексическими умениями, которые можно формировать на самых низших уровнях владения ИЯ. Такое знание демонстрирует связь лексических единиц с понятиями, концептами, проявление на ИЯ знаний о мире, которые частично сформированы на родном языке [Лазарева, 2012, с. 96].

При всей оригинальности указанной точки зрения мы склонны отнестись к ней критически. Лексические знания, сформулированные в правилах, составляют не более, чем когнитивную основу языка, на что указывают А. Н. Шамо́в, Р. К. Миньяр-Белоручев и др. Знания – информация о лексической единице (морфологическая, стилистическая, семантическая, прагматическая, сочетаемостная и т.д.) [Шамо́в, 2004, с. 115] – является важной, но не единственной компонентой ЛК. В состав последней входят другие компоненты, обеспечивающие ее полноценное функционирование и, как следствие, эффективный межкультурный диалог.

В связи со сказанным важно сослаться на мнение Б. А. Лапидуса, который не включал в структуру содержания обучения иностранному языку (т.е. в набор того, что должен освоить обучающийся) сами лексические единицы и информацию о них. Как указывал ученый, самоцелью и самоценностью являются *навыки оперирования* данными единицами в различных ситуациях общения, и более корректно говорить, что именно эти навыки входят в содержание обучения неродному языку [Лапидус, 1986 с. 13].

Среди других компонентов в наибольшей степени исследованию подлежали и продолжают подлежать *лексические навыки* (опыт их исследования весьма значителен). Еще В. А. Бухбиндер доказал разделение лексических навыков на навыки говорения и лексические навыки рецептивных видов [Бухбиндер, 1971], а С. Ф. Шатилов конкретизировал данную классификацию и установил деление навыков на:

– экспрессивные (т.е. продуктивные) навыки — это «навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной

речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации» [Шатилов, 1986, с. 120];

– рецептивные навыки: «навыки узнавания и понимания при восприятии на слух или при чтении лексических явлений (структуры слова и его употребления)» [Там же].

Стоит, к слову, заметить, что Р. К. Миньяр-Белоручев считал такое разделение неправомерным, говоря о том, что сфера действия лексического навыка – вызов лексической единицы из долговременной памяти; существует только различие в «запуске» лексического навыка, но существо навыка остается неизменным [Миньяр-Белоручев, 1990, с. 106]. Но к настоящему времени в методике преподавания ИЯ все же утвердилась тенденция деления навыка на рецептивный и продуктивный, и на этой основе выделяются этапы его формирования (Н. Д. Гальскова, Н. И. Дмитрусенко, Т. А. Чернякова А. Н. Шамо́в и др.). Заметим, что ряд авторов разрабатывает упражнения по формированию лексических навыков, не разделяя их на рецептивные и продуктивные (А. Л. Бердичевский, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова). Тем не менее в выделенные ими этапы заложены как рецептивные, так и продуктивные элементы, например, на этапе ознакомления с лексикой овладение значением слова (вычленение слова из знакомого контекста; проверка понимания значения и т.д.) направлено на формирование рецептивного лексического навыка, а овладение употреблением слова (соотнесение с темой, ситуацией, микроконтекстом; адекватное использование слова в микроситуациях по теме и т.д.) — продуктивного [Бердичевский, 2019, с. 153].

Осознавая неоднозначность отношения к диверсификации лексических навыков и их типологизации, применительно к нашему исследованию мы поддерживаем имеющуюся традицию и делим навыки на *продуктивные* и *рецептивные*, поскольку фокусируемся на неоднородном лексическом пласте и предполагаем, что в ряде случаев при формировании лексического навыка этапы, направленные на формирование продуктивного лексического навыка, могут быть намеренно (в дидактических целях) опущены.

Что касается других компонентов данной компетенции, то они явно находятся на периферии внимания ученых. Далеко не полностью изучено содержание феномена «лексическое умение». В противовес лексическим навыкам и знаниям интерес к лексическим умениям, хоть и проявлялся в работах отечественных ученых (Е. С. Бутакова 1986, П. Б. Гурвич и Ю. А. Кудряшова 1967, Е. Б. Репп 1990), но в малой степени отражен в исследованиях последних лет, и теория их изучения еще не сформирована в полной мере.

Нам удалось найти классификацию лексических умений, выделенную П. Б. Гурвичем и Ю. А. Кудряшовым еще в 1967 г. Они разделяют лексические умения на:

- основные (умение употреблять лексические единицы во всех свойственных им формах и функциях; умение создавать не встречавшиеся в речевом опыте лексические сочетания слов; умение выбрать по ситуации лексическую единицу из ряда ей противопоставленных, близких по значению);

- вспомогательные (умение осознанного применения лексических знаний; умение создавать категорийные понятия на уровне лексики; умение лексического перифраза; умение оперативного припоминания слов) [Гурвич, 1967, с. 91-120].

Данная классификация, несмотря на удаленность во времени, остается актуальной и поныне. Главное различие навыков и умений состоит в том, что любое лексическое умение предполагает подключение сознания, мыслительных процессов, связанных с анализом как внешней, так и внутренней формы слова, такое действие а priori не может являться автоматизированным. При встрече с незнакомой лексической единицей (например, термином) носитель языка анализирует ее с точки зрения семантики, содержания, соотношенности с предметной областью (в нашем случае в контексте лингводидактики). В сознании коммуниканта проявляются экстралингвистические ассоциации, он анализирует картину мира иноязычного коллеги, догадывается, что именно может означать незнакомый ему концепт, осознавая общее и различное в англоязычной и отечественной традициях. Мы можем заключить из вышесказанного, что лексическое

умение – умение видеть целостную картину за словом (в том числе уже знакомым), видеть часть картины мира (в нашем случае профессиональной), зафиксированной (вербализованной) лексическим средством.

Исходя из сказанного, следует заключить, что *лексическая компетенция* как компонент социолингвистической компетенции преподавателя ИЯ представляет собой *способность к узнаванию в иноязычной речи собеседника, самостоятельному осознанному выбору единиц профессионального лексикона и оперированию ими (продуктивно и/или рецептивно) для построения профессионально значимых высказываний в рамках педагогического дискурса, реализуемого в контексте межкультурного общения*. В нашем исследовании указанные единицы составляют *лексический компонент СЛК*. Тем самым лексический компонент представляет собой материализованную (вербализованную) составляющую лексической компетенции, в то время как способность оперирования этим компонентом (единицами профессионального лексикона) есть процессная (деятельностная, выраженная в знаниях и умениях применения данных единиц) составляющая ЛК. В нашем исследовании мы целенаправленно исследуем лексический компонент, освоение которого и овладения навыками и умениями оперирования которым обеспечивают развитие социолингвистической компетенции вузовского преподавателя ИЯ (наглядно эти зависимости отражены на рисунке 1).

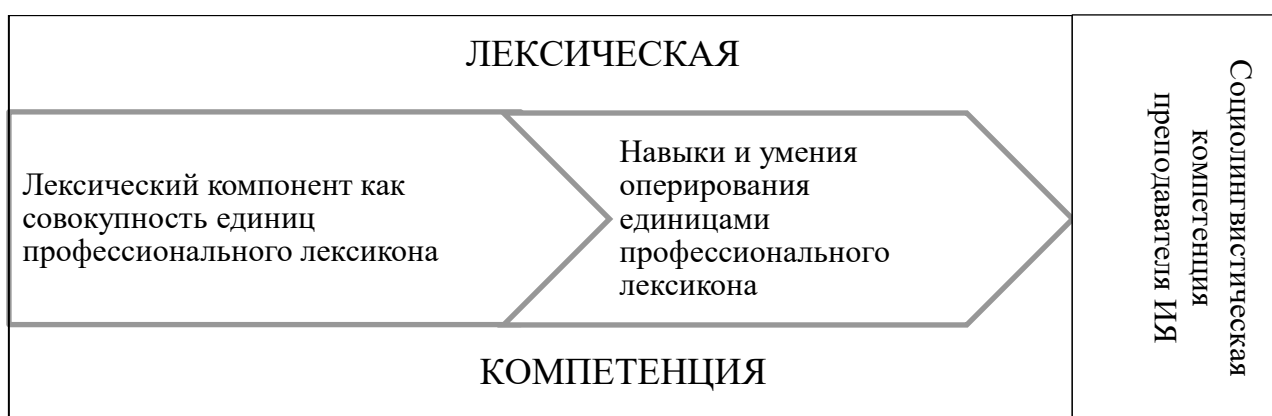


Рисунок 1. Структура лексической компетенции и ее субординативный статус как компонента СЛК

По своему составу ЛК как компонента (субкомпетенции) СЛК преподавателя ИЯ включает:

1) *знания профессиональной (в сфере лингводидактики) лексики: профессиональных терминов, профессионализмов и профессионального жаргона, свойственных педагогическому дискурсу;*

2) *навыки оперирования профессиональной лексикой на уровне:*

- *рецептивной деятельности (вектор: восприятие → узнавание → понимание → осмысление профессиональной лексики);*
- *продуктивной деятельности (вектор: идентификация контекста → извлечение из памяти → (ре)продуцирование профессиональной лексики);*

3) *лексические умения:*

- *основные: умение выбирать и употреблять, согласно ситуации, существующие единицы профессионального лексикона и создавать новые сочетания слов;*
- *вспомогательные: умение осознанного применения лексических знаний, умение создавать категорийные понятия, умения перифраза и оперативного припоминания слов.*

Если в отношении знаний, входящих в структуру профессиональной ЛК, основные ориентиры мы определили выше, установив характер лексических единиц, выявив их типологию, то применительно к дифференциации навыков оперирования лексическим материалом, важным для профессионального общения, мы не решили всех задач. Представляется значимым остановиться на установлении оснований для классификации таких навыков на продуктивный и рецептивный классы.

Выше нами было выявлено, что профессиональная терминология относится к нейтральному лексическому пласту, а профессионализмы и профессиональный жаргон – к сниженному. Встает вопрос о том, какой из этих пластов (или оба) использовать в рамках профессионального дискурса. Считается, что «сфера профессиональной деятельности требует от языковой личности выбора коммуникативных стратегий и строго определенных языковых средств, которые в данной области выступают в качестве условий успешной коммуникации, и ин-

дивидуальность языковой личности уступает место профессиональной необходимости» [Широколобова, 2015, с. 429]. Можно согласиться с данным утверждением строго применительно к контексту профессионального общения, не отягощенному различиями не только в языковой, но и в концептуальной картинах мира. В нашем случае мы говорим о ситуации межкультурной коммуникации, в рамках которой взаимодействуют специалисты одной и той же предметной области (для нас – лингводидактики), но при этом их представления о профессиональной концептосфере существенным образом различаются. Кроме того, в ходе профессионального общения с иностранным коллегой ширятся и становятся все более многообразными (отсюда – непредсказуемыми, неопределенными) ситуации, а также статусно-ролевые характеристики партнеров по общению. При этом далеко не все профессиональные контексты взаимодействия изучены детально. Как утверждает Е. И. Голованова, наиболее изученными являются разновидности официального и нейтрального профессионального общения (чаще всего строго регламентированные, ритуализированные жанры и формы коммуникативного взаимодействия), в то время как неофициальное или полуофициальное, дружеское общение в среде специалистов практически не исследовано [Голованова, 2013, с. 34-35]. Это касается как устного, так и письменного общения.

В межкультурной деятельности преподавателя потенциально возможны различные варианты коммуникативного взаимодействия, и они могут различаться арсеналом используемой лексики. Для нас очевидно, что в ситуациях официального профессионального взаимодействия существуют речевые границы для коммуникантов, определяемые официальным регистром общения и предполагающие определенное языковое оформление высказываний. Официальному стилю свойственны дискурсивные формулы, относящиеся к нейтральному стилю. Таким образом, термины (как стилистически нейтральная номинация концептов профессиональной картины мира) должны употребляться на уровне как рецептивной, так и продуктивной коммуникативной деятельности. Обучающиеся, тем самым, должны быть не только способны узнавать в речи носителей

терминологические языковые единицы, но и готовы употреблять их в речи в рамках профессиональной коммуникации.

Принимая во внимание особенности полуофициального и неофициального общения специалистов, мы утверждаем, что вероятность употребления носителями лексических единиц из группы стилистически маркированной лексики достаточно высока (подтверждение этого факта будет представлено в п. 1.3). Как следствие, для более полного понимания собеседников преподавателю необходимы рецептивные лексические навыки и умения работы с данным лексическим пластом.

Менее однозначный вывод можно сделать в отношении продуктивного аспекта употребления жаргона и профессионализмов. С одной стороны, использование в профессиональном дискурсе стилистически сниженной лексики может привести к нарушению профессиональной субординации и к социолингвистическим трудностям. С другой стороны, нельзя полностью исключать употребление профессионального жаргона и профессионализмов, поскольку как в устных, так и в письменных видах профессионального общения присутствует экспрессивная функция [Малюга, 2011, с. 134-135]. В большей степени это касается именно полуофициальных и неофициальных ситуаций. В данном контексте актуализируются лексические умения; коммуникант должен определить, относится ли неизвестное слово к нейтральному или стилистически сниженному стилю, принадлежит ли оно к профессиональному языку, как с социолингвистических позиций лексическая единица предопределяется экстралингвистическими факторами и, наконец, возможно ли ее самостоятельное употребление.

Учитывая вышеизложенное, можно заключить, что в ходе подготовки преподавателей ИЯ необходимо формировать:

- 1) продуктивные навыки и умения оперирования терминами предметной (лингводидактической) области;
- 2) рецептивные навыки и умения оперирования профессиональным (в сфере лингводидактики) жаргоном;

3) рецептивные навыки и умения оперирования профессионализмами (в сфере лингводидактики).

Следовательно, терминология должна практиковаться во всех видах и формах профессиональной коммуникации, а профессиональный жаргон и профессионализмы – только в рецептивных: обучающиеся должны воспринимать их при чтении и аудировании, при этом не предполагается их (ре)продуцирование в говорении и на письме.

Подытоживая, можно сделать два важных вывода. Во-первых, социолингвистические параметры профессионального дискурса выражаются в умении коммуникантов воспринимать и использовать в речи дискурсивные формулы, представляющие собой лексические средства выражения профессионального тезауруса — именно эти средства должны быть включены в содержание лексического компонента профессионального обучения будущих преподавателей вуза в формате знаний, навыков и умений оперирования ими, что составляет основу лексической компетенции такого специалиста. Во-вторых, исследование лексического состава профессионального языка с лингвистической точки зрения показало, что он (состав) обладает определенной структурой, и элементы этой структуры (профессиональная терминология, профессиональный жаргон, профессионализмы) являются компонентами содержания обучения в продуктивном (профессиональная терминология) или рецептивном (профессиональный жаргон, профессионализмы) планах.

1.3. Лексический состав социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка: отбор и методическая типология

В п. 1.2 нашего исследования мы выяснили, что оперирование стратегиями профессионально-ориентированного дискурса в сфере педагогического общения на иностранном языке выражается в корректном использовании дискурсивных формул — лексических средств выражения профессионального тезауруса. Включение в обучающий комплекс всех лексических единиц не представляется возможным ввиду их значительного количества, в связи с чем необходимо определить критерии отбора терминологической базы, обеспечивающей результативность межкультурного профессионально-педагогического общения. В этой связи задачами данного параграфа являются определение источников отбора лексических единиц, относящихся к сфере профессионального общения педагогов, установление лингвистических и лингводидактических критериев отбора из установленной источниковедческой базы необходимых единиц (терминов, профессионализмов, жаргона), представление оснований для их методической типологии и, наконец, осуществление соответствующей классификации лексического материала, необходимого для разработки технологии обучения студентов магистратуры — будущих преподавателей английского языка — лексическому компоненту социолингвистической компетенции, необходимой для профессионального взаимодействия с представителем иного лингвосоциума.

Отбор источников для определения лексического состава СЛК преподавателя ИЯ мы начали с поиска специализированных словарей. В ходе анализа обнаружилось, что в лексикографии широко представлены словари сферы образования (выпускавшиеся и выпускающиеся как на русском, так и на английском языке под различными наименованиями: словари профессиональных терминов образования, педагогические словари, словари педагогического общения, словари методических терминов и т.д.). Представим их краткий обзор в хронологическом порядке.

За рубежом выходили и продолжают выходить многочисленные энциклопедии, посвященные образованию. Например, в США первой вышла «The cyclopaedia of education» под редакцией Н. Kiddle и А. J. Schem (1877), а одной из последних «Encyclopedia of Education» (2013) под редакцией J. W. Guthrie. В Великобритании были выпущены «The teacher's encyclopedia of the theory, method, practice, history and development of education at home and abroad» (1911-1912 гг.) под редакцией А. Р. Laurie, «Macmillan's teaching in practice. An encyclopedia of modern methods of teaching in primary school» (1931-1939 гг.) автора Е. J. S. Lay и другие многочисленные работы.

Первым *зарубежным* опытом создания словаря считается «Encyclopaedia and Dictionary of Education» (F. Watson, 1921–1922 гг.), а первым полноценным словарем в области образования, заложившим основу для последующей разработки педагогических словарей, стал «Dictionary of Education» (C. V. Good). Его первое издание вышло в 1945 г., а последнее переиздание – в 1973 г. В 1973 г. в издательстве Greenwood под редакцией J.W. Collins и N.P. O'Brien вышло популярное издание «The Greenwood Dictionary of Education», также получившее несколько переизданий.

Интерес к образовательной сфере велик и в наше время. По всему миру отмечается высокий интерес к лексикографированию терминосистем дошкольного, школьного, высшего и специального образования. Например, вышло издание «International Dictionary of Adult and Continuing Education» (P. Jarvis, A. L. Wilson 2005). Существуют словари, посвященные непосредственно образованию в сфере обучения иностранным языкам: «Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics» (J. C. Richards, R. Schmidt, 2010 (4th ed)), «An A-Z of ELT» (S. Thornbury, 2006) и его новое издание «The New A-Z of ELT» (2017) частично представленное в электронном формате в личном блоге автора⁹.

Помимо выходящих в широкую печать словарей нельзя обойти вниманием серию глоссариев «EURYDICE», выпущенных Европейской комиссией

⁹ <https://scottthornbury.wordpress.com>

(European Commission). В глоссариях представлены термины сферы образования на разных языках Евросоюза с дефинициями на английском языке. Русский язык не представлен. Каждый выпуск посвящен определенной тематике (Например, «Educational Institutions», «Examinations, Qualifications and Titles», «Working Conditions and Pay» и т. д.).

Учитывая разнообразие представленных в наличии словарей различного типа и назначения, мы приняли ряд решений относительно источников отбора лексического материала для развития СЛК у студентов – будущих преподавателей ИЯ. Во-первых, термины на других языках (кроме английского) не представляют интерес для нашего исследования, мы от них абстрагируемся. Во-вторых, классификация тематик сферы образования, предложенная в тематических словарях, способна послужить одним из источников определения лингвистической типологии единиц педагогической терминосистемы.

В добавление к перечисленным источникам добавим, что существуют многочисленные онлайн-словари и глоссарии, зачастую они представлены в виде раздела на сайте школы или университета, и их целевая аудитория – студенты, абитуриенты и родители обучающихся. Как правило, в них имеется ограниченное количество лексики, но лексические единицы отобраны носителями языка, работающими в сфере образования, в связи с чем можно заключить, что в них содержится частотная лексика, используемая на повседневной основе. Другим достоинством онлайн-словарей для нас является наличие профессионального жаргона, включаемого нами в состав лексического компонента СЛК студентов (см. об этом подробнее п. 1.2). Наиболее полные из таких словарей «A Brief Critical Dictionary of Education» (<https://dictionaryofeducation.co.uk/a/a/blog>) и «Glossary of Education Terms» (<https://edsources.org/publications/education-glossary>).

Стоит также отметить раздел на сайте UNESCO, посвященный образованию. Помимо новостей мирового образования и официальных документов он содержит глоссарий со специальным разделом «Education and Literacy». Глоссарий включает ограниченное количество терминов (265), но авторами проведен выбор

наиболее частотных лексических единиц, при этом каждая словарная статья переадресует пользователей на официальный документ, в котором отражено концептуализированное данным термином явление (<http://uis.unesco.org/en/glossary>).

Обратим внимание на отечественный лексикографический контекст. В России в 1927–1929 гг. под ред. А. Г. Калашникова и М. С. Эпштейна была опубликована «Педагогическая энциклопедия». Выпускались и различные словари педагогических терминов («Педагогический словарь» под ред. Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова (2003), «Педагогический энциклопедический словарь» под ред. Б. М. Бим-Бада (2003) «Словарь по образованию и педагогике» под ред. В. М. Полонского (2004). В целой серии работ В. Г. Будыкиной была проведена значительная научная работа по исследованию словарей и лексики сферы образования, а именно произведен лексикографический анализ словарей, проведено исследование лексических параллелей в английской и русской терминосистемах образования, изучены англоязычные заимствования в терминологии российского образования и т.д. (Будыкина 2011а, 2011б, 2014, 2016, 2017, 2019). На основе полученных результатов автором разработан «Англо-русский словарь терминов высшего образования. На примере высшего образования в США» (2017), содержащий более 1500 слов и словосочетаний. Словарь охватывает англоязычную терминологию общего образования, высшего образования, педагогики, психологии, термины университетского обихода, названия должностей и ученых степеней и т.д.

Словари педагогической терминологии и, в частности, словари, специализирующиеся на преподавании ИЯ, представлены также в российской лексикографической практике. В 1999 г. был издан широко известный и востребованный «Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, включающий более 2000 словарных статей. В новом издании («Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», 2009) содержит уже 2500 единиц. Существует также «Тематический словарь методических терминов по иностранному языку» Т. И. Жарковой и Г. В. Сороковых (2014).

Перечисленные словари являются толковыми, а не англо-русскими. Скажем несколько слов о последних. В «Англо-русском учебно-педагогическом словаре» Н. В. Федоровой и В. П. Лапчинской содержится 2000 терминов с толкованием, но поскольку он был выпущен в 1998 г. и не переиздавался, в нем отсутствует множество терминов, принятых к использованию в педагогическом сообществе в последнее время. Англоязычная терминология, учитывающая новые тенденции в соотношении англоязычной и русскоязычной терминологических систем, приводится во втором издании «Англо-русского терминологического справочника по методике преподавания иностранных языков» И. Л. Колесниковой и О. И. Долгиной (2008). Он содержит около 230 объемных и содержательных словарных статей. Отбор разделов осуществлялся с учетом их распространенности в курсах отечественной и зарубежной лингводидактики и актуальности. Англоязычные термины отбирались при этом с учетом частотности их употребления, практической значимости и актуальности [Игна, 2017, с. 85].

Во всех перечисленных отечественных и зарубежных словарях в абсолютном большинстве представлена терминологическая лексика. Педагогический жаргон в них встречается только спорадически. Помимо указанных выше онлайн-словарей мы обнаружили его в словаре «Edspeak – A glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords and Jargon» (D. Ravitch, 2007), а также в упомянутом выше словаре В. Г. Будыкиной (2011), в котором элементы жаргона отмечены «см.» (смотри) для указания их некодифицированности (но при этом узуальности) и отсылки «от нерекондуемого термина к рекондуемому».

Поскольку наше исследование направлено на обучение лексическому компоненту СЛК студентов магистратуры – будущих преподавателей иностранного языка в вузе и участников межкультурного профессионального диалога, при отборе единиц для лексического наполнения курса мы ограничиваемся *сферой высшего образования*. Это связано с тем, что лексические единицы, связанные с общими понятиями педагогики и методики обучения ИЯ изучаются студентами – будущими учителями на уровне бакалавриата. Кроме того, курс по практике профессионального общения на уровне магистратуры, в содержание которого

должна быть включена работа по формированию профессионального тезауруса преподавателя высшей школы, в том числе социолингвистической значимости, непродолжителен (1 семестр). Выбор в пользу лексики, фиксирующей в основном понятия высшего образования, позволит нам сфокусироваться на материалах и ситуациях, отражающих реалии профессионального межкультурного общения в условиях иноязычного институционального дискурса.

В связи с такой спецификацией наших задач мы использовали следующие источники отбора профессиональной лексики:

- «Англо-русский словарь терминов высшего образования. На примере высшего образования в США» (Будыкина 2017);
- «Edspeak – A glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords and Jargon» (D. Ravitch 2007);
- «International Dictionary of Adult and Continuing Education» (P. Jarvis, A. L. Wilson 2005), раздел “Education and Literacy” на сайте UNESCO;
- глоссарии “EURYDICE”;
- онлайн-словари терминов высшего образования (мы остановились на трех наиболее полных: Tophat: The Glossary of Higher Ed (<https://tophat.com/glossary/>); US News Higher Education Glossary (<https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2011/08/15/us-higher-education-glossary>); University of Wisconsin Higher Education Glossary (<https://www.uwec.edu/edi-student-affairs/edi-services-programs/higher-education-glossary/>)).

Все вышеуказанные словари содержат лексемы, которые можно применить к сфере среднего образования (например, *schedule*, *continuous assessment*). Мы старались абстрагироваться от этих терминов и отобрать те, что являются уникальными для сферы высшего образования или относятся к другим сферам, которые обычно изучаются на уровне магистратуры и необходимы для участия в научных конференциях (например, *inclusive education* и *adult learning*).

При отборе лексики мы столкнулись с тем, что в словарях практически не находит отражение жаргон. Поскольку жаргон является неотъемлемой частью

профессионального лексикона, дополнительно мы решили использовать интернет-словарь сленга Urban Dictionary, имеющий специальный подраздел «College» (<https://www.urbandictionary.com/>).

В качестве источника отбора лексики выступили также аутентичные материалы. Мы предположили, что в этих материалах может быть представлена лексика, не нашедшая отражения в словарях. Причиной нашему предположению выступил тот факт, что именно научно-публицистическая сфера функционирования педагогического дискурса в первую очередь отвечает на языковые изменения путем появления в ней неологизмов и элементов жаргона/профессионализмов.

В качестве источников отбора выступили:

- современные научные статьи (D. Darling 2021; J. Nijakowska, D. Tsagari, G. Spanoudis 2020; C. Wrigley, P. Wolfison, J. Matthews 2021 и т.д.);
- видеозаписи, посвященные высшему образованию (влоги, лекции TED, семинары, рекомендации для студентов и абитуриентов);
- научно-популярные статьи в блогах, посвященных высшему образованию и на сайтах компаний, специализирующихся на содействии при поступлении в вузы: FacultyFocus (<https://www.facultyfocus.com>), Shorelight Education (<https://shorelight.com>), Today's learner (<https://todaylearner.cengage.com>), RNL (<https://www.ruffalonl.com/>);
- подкасты (разговоры с преподавателями университетов на FacultyFocus);
- онлайн-курсы: Coursera (<https://www.coursera.org>), Future learn (<https://www.futurelearn.com/>);
- художественная литература – произведения о жизни студенчества, преподавателей вузов («Lucky Jim» (Kingsley Amis), «The Secret History» (Donna Tartt), «On Beauty» (Zadie Smith));
- нормативные документы: UNESCO ISCED: International Standard Classification of Education (<http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>).

При ознакомлении с источниками наше предположение подтвердилось, и список лексических единиц был значительно дополнен отобранными из этих источников элементами (почти в половину – 130 лексем из 253 взяты из аутентичных материалов).

Итак, нам удалось определить совокупность источников отбора лексем, входящих в состав лексического компонента социолингвистической компетенции преподавателя иностранного языка. Именно на их основе должен быть произведен научно обоснованный отбор единиц, подлежащих освоению студентами магистратуры с целью обучения их лексическому компоненту СЛК.

Следующим шагом многоэтапной системы отбора является определение с опорой на выбранные источники *тематических разделов (групп)*, в рамках которых должна быть сосредоточена и тематически дифференцирована лексика профессионально-педагогического характера, необходимая современному преподавателю английского языка. Важным элементом, который мы отмечали при анализе словарей, являлось наличие тематических рубрик или информации о тематическом наполнении словаря. Словари образовательной терминологии, содержащие этот компонент, стали ценным материалом в определении предметно-тематической принадлежности лексических единиц. При анализе предлагаемой тематической рубрикации мы опирались на:

– англоязычные словари: EURYDICE (Словари Европейской комиссии) (2003-2007), «Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics» (2002), «The Greenwood Dictionary of Education» (2003) (в последнем тематические сферы выделены В. Г. Будыкиной [Будыкина, 2011б, с. 25]);

– англо-русские словари: «Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков» (И. Л. Колесникова и О. И. Долгина, 2008), «Англо-русский словарь терминов высшего образования. На примере высшего образования в США» (В. Г. Будыкина, 2017)¹⁰;

¹⁰ В этом словаре нет тематического указателя, но он содержит удобный для использования русско-английский указатель, позволивший нам самостоятельно определить его тематическую наполненность на основе тематических групп, выделенных другими авторами словарей.

– русскоязычные словари методических терминов: «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» (Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин 2009), «Тематический словарь методических терминов по иностранному языку» (Т. И. Жаркова и Г. В. Сороковых 2014);

– лингвистические и лексикографические исследования, среди авторов которых первым тематическую классификацию педагогической лексики выделил Б. Б. Комаровский [Комаровский, 1969], а впоследствии она изменялась и дополнялась, например, Е. А. Кошкиной [Кошкина, 2014].

Ввиду немногочисленности словарей терминов высшего образования и, соответственно, слабого представления систематизации лексики этой сферы по тематическому принципу, мы опирались на существующую тематическую классификацию общей профессиональной лексики в области образования, чтобы впоследствии адаптировать ее для высшей школы. Мы выделили *десять* тематических групп, упоминаемых большинством авторов и актуальных в свете проблематики языкового образования. При этом мы включили раздел, лексически слабо репрезентированный в словарях (например, в группе № 9: «Психологические основы методики, обучение людей с ОВЗ»). Общеизвестно, что данная тематика получает пристальное внимание исследователей-теоретиков и практиков как в Европе (что отражается в CEFR [CEFR, 2018]), так и в России; в иностранные УМК включаются тесты для учащихся с дислексией, проводятся конференции по инклюзивному образованию и т.д. Некоторые группы объединены нами в более обширные. Например, в нескольких словарях были подробно представлены термины, фиксирующие особенности организации занятий по аспектам языка (обучение фонетике, грамматике и т.д.), в нашем исследовании они объединены в группе №7. Выделенные группы и примеры терминов представлены в таблице 4 (с. 73-74).

Тематическая классификация профессиональной педагогической лексики

Группы лексем	Содержание	Примеры	Авторы/источники
Группа 1. ПЕДАГОГИКА	Лексемы, фиксирующие основные понятия педагогики	Воспитание, образование, образовательные принципы, педагогика высшей школы, социальная педагогика, transformative pedagogy, background knowledge, андрагогика, профессиональная педагогика	Б. Б. Комаровский, Е. А. Кошкина, В. Г. Будыкина, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, Т. И. Жаркова и Г. В. Сороковых, И. Л. Колесникова и О. И. Долгина, «Longman Dictionary...», В. Г. Будыкина
Группа 2. МЕТОДЫ	Лексемы, фиксирующие названия научных методов исследования в области лингводидактики	Изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, педагогический эксперимент, case study research, sampling	Б. Б. Комаровский, В. Г. Будыкина, Е. А. Кошкина, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, Т. И. Жаркова и Г. В. Сороковых, «Longman Dictionary...», В. Г. Будыкина
Группа 3. ПРОГРАММА	Лексемы, фиксирующие компоненты образовательной программы	Учебный план, учебник, содержание образования, умение, компетенция, навык, государственный образовательный стандарт, National Curriculum, course design	Б. Б. Комаровский, «The Greenwood Dictionary...», Е. А. Кошкина, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, Т. И. Жаркова и Г. В. Сороковых, И. Л. Колесникова и О. И. Долгина, «Longman Dictionary...», В. Г. Будыкина
Группа 4. ТЕХНОЛОГИЯ	Лексемы, фиксирующие компоненты технологии обучения	Метод обучения, иллюстративный материал. наглядность, коммуникативный метод обучения, buzz group, teacher-centered approach, scaffolding,	Б. Б. Комаровский, Будыкина, Е. А. Кошкина, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, Т. И. Жаркова и Г. В. Сороковых, И. Л. Колесникова и О. И. Долгина, «Longman Dictionary...», S. Thornbury, «The Greenwood Dictionary...», В. Г. Будыкина
Группа 5. ФОРМЫ	Лексемы, фиксирующие организационные формы обучения, в том числе контроля и оценивания	Урок, семинар, консультация, заочное обучение, лекция, курс по предмету, практикум, отметка, диагностический тест, case study, workshop, GCSE, CAE, TWE, ТКТ, placement test, classroom management, lesson stage, summative assessment	Б. Б. Комаровский, Е. А. Кошкина, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, Т. И. Жаркова и Г. В. Сороковых, EURYDICE, В. Г. Будыкина, И. Л. Колесникова и О. И. Долгина, «Longman Dictionary...», S. Thornbury

Группа 6. СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	<i>Лексемы, фиксирующие ступени, уровни, профили обучения</i>	Аспирантура, профессиональная переподготовка, ученый совет, Bachelor's degree, research university, gerontology, adult learning, retraining, infant school, school nurses, high school,	В.Г. Будыкина, "The Greenwood Dictionary...", "Longman Dictionary..."
Группа 7. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	<i>Лексемы, фиксирующие специфические феномены языкового образования.</i>	EFL, TESOL, CLIL, язык для специальных целей, интерференция, безэквивалентная лексика, орфография, диалог культур, картина мира, носитель языка, полилингвальное образование, упражнения предтекстового этапа, teaching reading skills, guided listening, lead-in activities, eliciting	"The Greenwood Dictionary...", В.Г. Будыкина, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, Т.И. Жаркова и Г.В. Сороковых, И.Л. Колесникова и О.И. Долгина, "Longman Dictionary...", S. Thornbury
Группа 8. ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ	<i>Лексемы, фиксирующие особые черты университетского образования</i>	Общежитие, отдел университета по работе со студентами, заседание кафедры, коллектив педагогов, salary supplement, Scholarship Committee, Vocational College, Chaired Professor, Division of Student Affairs	В.Г. Будыкина, EURYDICE, "The Greenwood Dictionary...", Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, В.Г. Будыкина
Группа 9. ПСИХОЛОГИЯ	<i>Лексемы, фиксирующие психологические основы методики обучения, в том числе в области инклюзивного образования</i>	Автоматизм, ассоциация, кратковременная память, дислексия, специальные потребности в образовании, psychological assessment, inclusive education	В.Г. Будыкина, Б.Б. Комаровский, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, S. Thornbury, "The Greenwood Dictionary..."
Greenwood Группа 10. РЕФОРМИРОВАНИЕ	<i>Лексемы, фиксирующие инновационные процессы в сфере образования.</i>	Интернационализация образования, computer assisted language learning, Global Studies, computer assisted language learning	"The Greenwood Dictionary...", Т.И. Жаркова и Г.В. Сороковых, В.Г. Будыкина, "Longman Dictionary...", EURYDICE

Дальнейшим этапом нашего исследования являлась работа с перечисленными выше источниками отбора лексики и распределение лексем, относящихся к высшему образованию, по существующим группам. В ходе отбора лексических единиц мы столкнулись с трудностями, связанными, во-первых, с отнесением лексических единиц к той или иной группе и, во-вторых, с неравномерным распределением лексики по группам.

Прежде всего мы адаптировали классификацию, представленную в таблице 4, применительно к высшему образованию. Большинство групп осталось без изменений (№1, 3, 5, 6, 8, 10). Группа №2 («Методы») была расширена реалиями, связанными с научной деятельностью преподавателей-исследователей (в связи с чем группа была названа «Научная деятельность»), а группы №4 («Технология») и 9 («Психология») оказались неактуальными применительно к высшему образованию в силу универсальности и общеупотребительности содержащихся в ней лексических единиц. Список был дополнен группами, специфическими для высшего образования: «Поступление в вузы», «Функциональные роли» (лексемы, фиксирующие номинации функциональных ролей в коммуникативном пространстве университета), «Организации» (лексемы, фиксирующие номинации организаций, функционирующих в университете), «Виды учебных заведений» (лексемы, фиксирующие номинации учебных заведений высшего образования). Нами было решено оставить группу №7 («Языковое образование»). Несмотря на то, что лексемы, фиксирующие специфические феномены языкового образования изучаются студентами языкового педагогического образования на уровне бакалавриата, мы считаем целесообразным включить их в список отобранных лексических единиц, поскольку именно они дифференцируют языковое высшее образование от других сфер высшего образования. Кроме того, помимо общеупотребительной лексики в данную группу входят единицы, специфические в большей степени для высшего языкового образования (например, CLIL, EMI и др.).

Всего было отобрано 253 лексические единицы, распределенные по 11 группам (представлено в приложении 3). Опишем некоторые особенности определения выявленных групп. Эти выводы помогут нам в дальнейшем (глава 2) при разработке технологии обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК.

Во-первых, группы отличаются соотношением источников отбора составляющей их лексики. Основную часть выделенных нами новых групп составляет

лексика из ресурсов, не являющихся словарями, что подтверждает правомерность выбранной нами комбинированной методики отбора: при использовании лексических единиц только из словарей, группы, характерные для вузовского образования либо невозможно было бы выделить, либо они были бы малочисленными. Например, в качестве источника отбора лексических единиц группы «Вступительные испытания» в основном выступали сайты вузов и научно-популярные статьи, группы «Научная деятельность» – словари и научные статьи, «Педагогика» – только словари.

Во-вторых, некоторые группы (например, группа «Институционализация») отличаются бóльшим по сравнению с другими группами количеством жаргона. В дальнейшем это повлияет на разработку технологии обучения, поскольку будет предполагать работу с лексикой, которая будет осваиваться обучающимися исключительно в рецептивном плане.

Итак, каждая группа включает определенное количество лексических единиц, требуется их упорядоченность с методической точки зрения. Иными словами, необходима методическая типология лексических единиц. Решая эту проблему, мы осознаем ряд сложностей систематизации терминологии. К ним, в частности, относятся:

- а) наличие большого количество синонимов у одного и того же термина;
- б) полисемия одного и того же термина;
- в) проблема несоответствия терминов в русском и английском языках.

Несмотря на то, что важной чертой терминологической лексики считается однозначность, педагогическая терминология не избегает синонимичности и полисемии. Этот вопрос поднимал еще Б. Б. Комаровский в 1969 г. Он делил педагогические термины по степени научной ценности и степени зрелости на:

– стабильные термины (общепризнанные термины, широко применявшиеся в современной для автора педагогической науке, включающиеся в учебные пособия: воспитание, обучение, учебник и т.д.);

– условные термины (заменители терминов, не получившие всеобщего признания или не обладающие достаточной точностью: парное воспитание, педагогическая корпорация и т.д.) [Комаровский, 1969, с. 18-22].

Безусловно, к настоящему моменту многие термины являются утвержденными и общепринятыми, но зачастую в терминосистеме сосуществуют несколько равнозначных наименований. Например, *словарь педагогики, педагогическая лексика, педагогическая терминология, термины образования, профессиональный педагогический тезаурус* и т.д. — лексические вариации одного и того же концепта. (Пример из английского языка: *dissertation advisor, thesis advisor, scientific advisor, PhD advisor, supervisor*). Педагогическим терминам также присуща многозначность. Например, лексема «метод» может означать метод как направление, метод обучения, метод воспитания, метод научного исследования. Трудность состоит в том, что эти термины могут иметь разный перевод на иностранный язык. Именно вариативность терминов затрудняет поиск англоязычного эквивалента, поскольку в различных словарях понятие может быть отражено по-разному.

Актуальность приобретает также вопрос о гармонизации педагогических терминосистем в русском и английском языках. Существует проблема переводческой вариативности, в связи с чем необходима минимизация вариантов перевода терминов. Это связано, во-первых, со специфичностью семантики некоторых языковых знаков, а во-вторых, с различиями в реальности и культуре носителей разных языков. Например, лексема *facilities* представляет значительную трудность с точки зрения достижения тождественности терминов русской и английской терминосистем [Куприянова, 2014], пояснения и уточнения для носителей русского языка требуют, например, термины *tutor, peer advising fellow / peer liaison* [Ильина, 2020, с. 481].

Не можем обойти вниманием лексемы, которые переходят в русский язык и ассимилируются без изменений, т.е. при написании терминов используются латинские буквы. При этом зачастую они имеют перевод, но он не является узу-

альной формой. Наши наблюдения, опыт, общение в профессиональной педагогической среде, присутствие на конференциях, изучение речи коллег-ученых показывают, что нередко преподаватели используют именно англоязычные номинации. Например, технология / метод CLIL (Content and Language Integrated Learning) имеет относительно устоявшийся перевод «предметно-языковое интегрированное обучение», но узальной формой следует считать именно номинацию CLIL [klil]. Для подтверждения сказанного приведем данные анализа заголовков научных статей по данной тематике в электронной научной библиотеке eLibrary.ru. При поиске по ключевому слову «CLIL» из ста первых найденных статей на русском языке 79 содержат в названии статьи аббревиатуру CLIL, не давая при этом ее перевод на русский язык, только заголовки 21 статьи содержат перевод. В качестве других примеров можно привести *CEFR, soft skills*.

Некоторые европейские наименования успешно ассимилировались в российской педагогической терминосистеме, но зачастую термины на АЯ могут ввести в заблуждение даже обладающих высоким уровнем владения иностранным языком носителей русскоязычной профессиональной картины мира ввиду того, что дословный перевод может означать другой концепт в русском языке (в таких случаях проявляется так называемый феномен «ложных друзей переводчика»).

Например, *Diploma of Higher Education* дословно переводится как «диплом о высшем образовании», а на самом деле является лишь сертификатом о краткосрочном обучении и не всегда выдается высшими учебными заведениями [Будыкина, 2013, с. 59]. В методике обучения профессиональному языку необходима унификация, более однозначная корреляция терминов. Отсутствие решения данной проблемы приводит к тому, что большинство российских студентов и выпускников, выезжающих в европейские страны на стажировку по грантам, программам обмена, испытывают серьезные проблемы с переводом документов, зачетных книжек, учебных планов и др. [Будыкина, 2011, с.192].

Для решения этого вопроса следует действовать согласно правилу исключения синонимических вариантов, обладающих незначительным потенциа-

лом использования в ситуациях педагогического общения. Добавим, что принцип исключения синонимов при отборе лексики для целей обучения ИЯ хорошо исследован в теории и методике обучения, он имеет длительную историю своего существования (на нем мы не останавливаемся ввиду его аксиоматичности).

Вопрос об исключении из курса обучения контекстуально равнозначных средств и о роли парафрастических умений исследовал Б. А. Лapidус. Он сформулировал несколько принципов отбора лексики с точки зрения регулирования количества синонимов. «Первый принцип — принцип ограничения количества контекстуально равнозначных средств при одновременном обеспечении курса минимально необходимым числом лексических средств перефразирования. Второй принцип — принцип предпочтения единиц с более широкими семантико-коммуникативными возможностями» [Лapidус, 1986, с. 52]. Автор поясняет, что для языкового вуза в языковой минимум приходится включать языковые единицы, дублирующие друг друга, но стилистически неравноценные. Он приводит пример, подтверждающий необходимость включения в лексикон преподавателя вуза профессионального жаргона, т.е. стилистически сниженной лексики: когда нейтральное слово употребляется в данном стилистическом контексте реже, чем специфическое (в том числе слово с эмоционально-экспрессивной окраской), следует делать выбор в пользу последнего. Мысль, выраженная в речи преподавателя, должна оформляться именно теми средствами, которые чаще всего употребляются в аналогичных речевых ситуациях носителями языка [Лapidус, 1986, с. 55]. Оговорим, что стилистически сниженная лексика, согласно нашим рассуждениям в п. 1.2, может использоваться преподавателями только при полном осознании ее уместности, в случаях официального дискурса следует заменять ее на нейтральные синонимы.

Для решения вопроса отбора ключевого термина и исключения синонимов мы воспользовались принципом частотности, для реализации которого обратились к корпусной лингвистике, в которой основным понятием является *лингвистический корпус* – массив текстов, собранных в единую систему по опреде-

ленным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т.п.) и снабженных поисковой системой [Сысоев, 2010, с. 99]. Лингвистические корпуса представляли научный интерес как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике (В. П. Захаров 2005, П. В. Сысоев 2015, W. N. Francis and H. Kučera 1967, Ch. Fillmore 1992, A. Hardie 2012, G. Kennedy 1998, T. McEnery)¹¹.

Достижения в области корпусной лингвистики находят широкое применение в отечественной лингводидактике: ряд исследований посвящен обучению ИЯ с помощью корпуса. Помимо общих вопросов применения лингвистического корпуса в обучении (Горина 2018; Нургалиев 2022) рассмотрению подлежала методика обучения студентов лексике по специальности на основе корпуса текстов (Сысоев 2010), лексических навыков у обучающихся (Чернякова 2012), грамматических навыков (Рязанова 2012), иноязычной рецептивной терминологической компетенции (Арутюнян 2020), прагматической компетенции (Сысоев 2020), в процессе обучения переводу (Авдеев 2019) и другие аспекты. Зарубежные авторы также включают корпус в языковое обучение (Chambers 2005; Granger 2002; Lee 2019; Tribble 2006).

Корпус предоставляет широкие поисковые возможности, и на данном этапе нашего исследования он может использоваться в качестве инструмента валидации частотности отобранной лексики. Для реализации этой задачи мы воспользовались ресурсом Sketch Engine, который содержит несколько корпусов (в том числе Британский Национальный Корпус), что значительно расширяет и упрощает поиск. Важными корпусами, поиск по которым можно произвести только на этом ресурсе, для нас являются English Web Corpus (EnTenTen), содержащий тексты, взятые из интернета, благодаря чему возрастает вероятность успешного поиска в конкорданс случаев (контекстов) использования профессионального жаргона, а также British Academic Spoken English Corpus (BASE), располагающий скриптами лекций и семинаров британских вузов. В качестве другого примера

¹¹ Подробно история создания и развития корпусной лингвистики описана в статьях М. И. Солнышкиной и Г. М. Гатиятуллиной (2020), а также J. Stubbs (2007).

приведем лексические единицы ‘accuracy-first methodology’ и ‘fluency-first methodology’, используемые в блоге автора словаря «An A-Z of ELT» S. Thornbury; они не были нами обнаружены ни в одном из корпусов, вследствие чего их было решено не включать в список лексики, подлежащей изучению. В списке слов, распределенном по группам (приложение 3), при наличии синонимических рядов наиболее частотное слово (согласно корпусу) указано первым.

Итак, в данной части исследования нами были определены источники отбора лексических единиц, относящихся к сфере профессионального общения в высшем учебном заведении, выделены тематические группы, ставшие лингвистической критериальной основой для отбора лексики, установлены лингводидактические критерии отбора лексики, базирующиеся на принципе частотности. Аутентичные материалы, послужившие одним из источников отбора лексики, будут рассмотрены подробнее в практической части нашего исследования уже в качестве дидактических средств, предназначенных для обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛЖ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В ходе работы над первой главой нами было установлено, что современные тенденции ориентации на личность в образовании и методической науке нашли отражение в возрастающей роли компетентного подхода, а значение социальных особенностей коммуникантов, выражающихся в языке в процессе общения, отражены в ряде компетенций, особое место среди которых занимает социолингвистическая компетенция. Именно эта компетенция ориентирована на идентификацию «человека в языке», на выявление (характеристику) особого коммуникативного портрета субъекта.

Перед преподавателями вуза стоит задача не только знать иностранный язык и обладать сформированной методической компетенцией, но и быть готовым к социолингвистической вариативности в диалоге с представителем иного профессионального лингвосоциума, т.е. с иностранным коллегой, в том числе в дистанционном формате. В этой связи основным признаком репрезентации социолингвистических различий применительно к преподавателю иностранного языка в профильном вузе является профессиональный признак. Это связано с тем, что в рамках педагогического общения на профессиональные тематики преподаватель оперирует единицами профессионального лексикона. В ходе анализа работ последних лет мы выяснили, что СЛК, взятая в аспекте профессиональной принадлежности субъекта предполагает способность понимания профессионально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным (-и) коллегой (-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе, выбора на этой основе и применения средств реализации собственного коммуникативного намерения соответственно профессионально детерминированным обстоятельствам межкультурной коммуникации.

Ключевой стратегией построения профессионально-ориентированного дискурса является способность коммуниканта оперировать лексическими средствами выражения профессионального тезауруса (профессиональной картины

мира), то есть воспринимать и (вос)производить элементы профессионального языка. Изучив сущность и структуру профессионального языка преподавателя как языка для специальных целей, мы определили, что профессиональный подъязык представлен в основном на лексическом уровне, именно на этом уровне отражены профессионально маркированные единицы — профессиональные термины и единицы, характеризующиеся функционально-стилевой ограниченностью употребления (профессиональный жаргон и профессионализмы).

Лексический компонент СЛК представлен в главе как составляющая лексической (суб)компетенции, включающей лексические знания, умения и навыки. При этом в ходе подготовки преподавателей ИЯ необходимо формировать продуктивные навыки оперирования терминами и рецептивные навыки оперирования профессиональным жаргоном и профессионализмами.

При решении вопроса об определении критериев отбора прочной терминологической базы, обеспечивающей результативность межкультурного общения, были установлены валидные источники отбора профессиональной лексики (специализированные словари и аутентичные материалы), выявлены 11 тематических разделов (групп) профессиональной педагогической лексики и установлены лингводидактические критерии отбора лексики, базирующиеся на принципе частотности.

Глава 2.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ ЛЕКСИЧЕСКОМУ КОМПОНЕНТУ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

2.1. Аутентичные тексты как средство обучения студентов лексическому компоненту социолингвистической компетенции

Современные технологии преподавания иностранных языков стремятся приблизить процесс обучения к общению в естественной среде. В связи с этим в терминосистему методики обучения ИЯ вошел термин «аутентичность». В профессиональной межкультурной коммуникации всегда отражается картина мира представителей профессионального социума, поэтому студентам необходимо наблюдать профессиональный язык в его аутентичном (т.е. естественном) функционировании.

Существует множество определений понятия «аутентичный текст». Это оригинальный текст, который написан таким носителем языка для носителей языка, который не подозревает о возможности его использования в процессе обучения [Барышников, 1999], «текст, произнесенный носителем языка» [Халеева, 1990, с. 15]. Эти определения схожи и не противоречат друг другу, в них подчеркивается, с одной стороны, идентификация создателя текста – носителя языка, с другой стороны, реальность цели коммуникации (не для использования в качестве учебных материалов). Ту же идею подчеркивают многие зарубежные авторы (например, J. Harmer, A. Gilmore, K. Morrow).

Аутентичные тексты в актуальном срезе лингводидактического знания являются неотъемлемой частью содержания языкового образования как в школе, так и в вузе. Необходимость их использования заявлена в рекомендациях «Американского совета по преподаванию иностранных языков» для преподавателей всех уровней (ACTFL: Program Standards for the Preparation of Foreign Language

Teachers, 2013. URL: <https://www.actfl.org/sites/default/files/caep/ACTFLProgramStandards2013.pdf>). Такие тексты изучались как зарубежными (J. Harmer, С. Kramsh, Н. L. Nostrand, и др.¹², так и отечественными (Н. В. Барышников, Г. И. Воронина, К. С. Кричевская, Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович и др.) учеными. Применительно к языковому высшему образованию они рассматривались в рамках диссертационных исследований в различных аспектах: в качестве материала для формирования аудитивных (Колесова 2014) и устно-речевых (Титова 2008) умений студентов, основы для формирования культурно-страноведческой компетенции в процессе обучения устной речи (Сухова 2002). Внимание уделялось и аутентичным видеоматериалам (Самчик 2019; Титова 2018; Zhang 2022)

В настоящее время феномен «аутентичность» активно переосмысливается. Возникла даже точка зрения, ставящая под сомнение корректность предложенных выше толкований аутентичности текста как таковой ввиду сложности и неоднозначности ответа на вопросы: кого считать носителем языка; какой по качеству текст является аутентичным: продуцированный грамотным или не вполне грамотным человеком; верна ли идея, что только некоторые тексты (полные тексты на определенных диалектах и т.д.) показывают язык в его многообразии; является ли аутентичной речь неносителя на одном из международных языков (например, является ли аутентичным выступление китайского спикера на английском языке в ходе научной конференции). Данные вопросы, как представляется, должны стать предметом особых лингвистических и лингводидактических исследований. Мы, не ставя перед собой таких задач, полагаем, что перечисленные вопросы заставляют переосмыслить феномен аутентичности в лингводидактическом ракурсе его рассмотрения.

В связи с вышеизложенным и во избежание возможных неточностей мы будем придерживаться точки зрения, согласно которой предлагается применять

¹² Подробнее об истории внедрения аутентичных материалов в методику преподавания ИЯ за рубежом см. [Gilmore, 2007].

инные, чем аутентичность, критерии для квалификации текста. Например, современные ученые дифференцируют тексты по цели их создания на:

- «*тексты для учебных целей*» (Learner-centered (далее – LC) texts);
- «*тексты не для учебных целей*» (Non-learner-centered (далее – NLC) texts).

В данном случае критерием классификации текстов становится критерий адресации: является обучающийся адресатом текста или нет [Simonsen, 2019, с. 255].

Поддерживая данную точку зрения, мы, тем не менее, не склонны отказываться от термина «аутентичность» в характеристике материалов, которые обеспечивают подготовку будущих преподавателей ИЯ к межкультурной профессиональной коммуникации. Аутентичный текст как феномен прочно укрепился в терминологии лингводидактики. Под *аутентичным* в нашем исследовании понимается тот *текст на иностранном (в нашем случае английском) языке, который создан не для учебных целей, а значит не адресован непосредственно обучающимся* (иначе – *NLC texts*). Добавим, что принятое для контекста нашего исследования содержание аутентичности применимо и к другим, не только к собственно текстовым образованиям, например, к музыкальным произведениям, предметам быта и действительности (К. С. Кричевская выделяет их в отдельную группу «прагматических материалов» [Кричевская, 1996]). Соглашаясь, мы, тем не менее, абстрагируемся от такого рода материалов и фокусируем внимание именно на аутентичных текстах, т.к. предметом нашего рассмотрения является лексический материал как один из важнейших вербализаторов смыслов, заложенных в текстовом продукте, и как способ отражения профессиональной картины мира преподавателей иностранных языков.

Соответственно сказанному, нашему анализу подлежит широкий спектр аутентичных текстовых материалов: печатные тексты (научные статьи, тексты учебников, художественные произведения), видео- и аудиотексты (подкасты), медиатексты (газетные и журнальные статьи, блоги, тексты, содержащиеся на сайтах вузов).

При определении типологии текстов мы исходили из идеи, что в условиях межкультурного профессионального диалога возможны вариации в статусно-ролевых характеристиках коммуникантов; ситуации коммуникативного воздействия преподавателей не ограничиваются официальным регистром, общение может потенциально представлять собой ситуации более неформального характера, чем объясняется разнообразие предложенной типологии текстов.

Диапазон вариантов профессионального взаимодействия и, следовательно, присущий им спектр тематик общения, следует учитывать при обучении будущих преподавателей вуза в ходе формирования их профессиональной компетенции, что осуществляется в ходе работы над разным текстовым материалом. Например, подготовка к общению в официальных контекстах может осуществляться на материале научных статей, а к менее формальным ситуациям взаимодействия — на материале блогов или видеоблогов педагогической тематики. Таким образом, представление об иноязычной картине мира представителей иного профессионального лингвосоциума и, соответственно, профессиональный педагогический тезаурус, будут сформированы у магистрантов в полной мере и с разных точек зрения.

Детально классификация типов, видов и жанров¹³ аутентичных текстов, исследуемых в нашей работе, выглядят следующим образом:

1. *тексты научных статей и материалы научных конференций*; являются ценным источником элементов академического дискурса, деятельность в рамках которого является неотъемлемой частью профессионализма вузовского преподавателя с учетом специфики его деятельности; в них широко представлено тематическое разнообразие лексики;

¹³ В нашей работе мы рассматриваем «тип текста» как форму его проявления (видеотекст, печатный текст, цифровой текст), а вид и жанр как категориальные признаки, где вид (например, статья) конкретизируется жанром (например, научная статья).

2. *тексты пособий по методике преподавания ИЯ*; содержат значительное количество профессиональной лексики, поскольку полностью отвечают целевой аудитории («учителя — учителям») и обладают содержательной ценностью для будущего преподавателя ИЯ;
3. *произведения художественной литературы*; задействованы нами в меньшей степени, поскольку в произведениях англоязычной литературы описывается в основном жизнь студенчества, а не преподавателей. Тем не менее, реалии повседневной жизни кампуса являются неотъемлемой частью профессиональной картины мира англоязычных преподавателей и могут отражаться в социолингвистических параметрах их речи;
4. *нормативные документы*, например, тексты законов об образовании, государственных образовательных стандартов и т.д.; репрезентативны с точки зрения наличия в них профессиональных педагогических терминов;
5. *тексты, заимствованные из корпуса*; в исследовании используется рассмотренный в ч. 1.3 корпус MICASE, содержащий расшифровки ситуаций общения в университете;
6. *тексты, заимствованные из образовательных курсов MOOC*; применение онлайн-курсов набирает популярность в отечественном образовании (см., например, [Вокова, 2021]), например, при прохождении студентами курса в качестве дополнительного модуля. В нашем исследовании части курсов будут использоваться как источник отбора профессиональной лексики, а их содержательная ценность обосновывает их выбор в качестве элементов обучения лексическому компоненту СЛК;
7. *тексты, взятые из интернет-порталов*; используются различные сайты, так или иначе связанные с высшим образованием. Наиболее репрезентативным источником для формирования терминологической базы магистрантов оказались сайты, специализирующиеся на содействии при поступлении в вузы (в т.ч. для иностранных студентов). Хотя целевой аудиторией этих сайтов являются абитуриенты, в статьях затрагиваются темы, актуальные для

всех разновидностей профессионального педагогического общения (официальное, полуофициальное/неофициальное), а авторами статей зачастую являются преподаватели;

8. *тексты блогов/видеоблогов*; в отличие от предыдущей категории такие тексты чаще всего имеют одного автора, характеризуются скорее неформальным стилем контента и содержат комментарии. В п. 1.2. мы упомянули о том, что неофициальное или полуофициальное, дружеское общение в среде специалистов имеет место в педагогическом взаимодействии. Комментарии (например, в социальных сетях, на форумах, в курсах MOOC, посвященных тематикам высшего образования) – способ как проанализировать в различных аспектах высказывания иноязычного коллеги, так и поучаствовать в дискуссии;
9. *информация, содержащаяся на веб-сайтах вузов*, а именно: описание процесса поступления, информация о формах и профилях обучения и т.д.; наш поиск показал, что наиболее продуктивным в лексическом плане являются разделы «Events and Traditions» и «How to Apply»;
10. *видеоматериалы (не являющиеся блогами)*: видеолекции, видео с конференций (например, TED) или семинаров; их неоспоримым преимуществом является актуальный контент, поскольку на конференциях поднимаются темы, связанные с насущными проблемами высшего образования.

Учеными не раз приводились как аргументы «за», так и «против» использования аутентичных текстов (далее – АТ) в образовании. Е. В. Носонович (1999) на основе многочисленных исследований выделила их основные достоинства. Перечислим те из них, которые являются ключевыми для нашего исследования, внеся дополнения в их представление с учетом специфики нашего ракурса рассмотрения проблемы, представленного в 1 главе работы.

Во-первых, АТ отражают реальное функционирование языка в речи его носителей и в естественном социальном контексте, готовят учащихся к восприятию речи в аутентичной языковой среде. Через аутентичные материалы реализуется

социолингвистический фон профессионального сообщества, они отражают реальное общение преподавателей друг с другом, со студентами, с широкой аудиторией и т.д.

Во-вторых, АТ являются оптимальным средством знакомства с иноязычной профессиональной культурой. Культурные феномены и профессиональная картина мира вербализуются в профессиональной терминологии, жаргоне и профессионализмах. А понимание иноязычных реалий и осознание себя частью профессионального сообщества — составляющая профессиональной СЛК.

Помимо достоинств, существует ряд недостатков использования аутентичных материалов (выделены нами с учетом работ [Игна, 2019; Носонович, 1999; Савинова, 2007; Xerri, 2012]). Перечислим те из них, что определяют некоторые ограничения (риски) в использовании АТ в контексте нашего исследования.

Во-первых, к недостаткам следует отнести объективную сложность языкового аспекта АТ, выражающуюся в разнообразии лексики, фонетико-фонематических и грамматических форм, которые могут не входить в языковые минимумы даже в условиях подготовки магистрантов, владеющих ИЯ на уровне С1. В АТ могут встречаться такие явления, которые отсутствуют в потенциальном словаре обучающихся, окончивших бакалавриат (например, профессиональные неологизмы, заимствования, авторские вербализаторы замысла, нестандартные стилистические тропы и пр.). Добавим, что в АТ, представленных на иностранном языке носителями (пример: ранее упомянутое выступление на английском языке китайского профессора), могут содержаться специфические, прежде всего, с точки зрения произношения явления, которые сложны для восприятия на слух и понимания. Неадаптированность (отсутствие препарирования) АТ может сказаться негативно на осознании заложенного смысла, и потеря информации становится в этом случае неизбежной. Необходимы специальные дидактические решения, способствующие снятию таких трудностей как до начала, так и во время восприятия АТ.

Во-вторых, существуют различия фоновых знаний носителей разных культур. Национальная концептосфера непременно будет отражаться в АТ, что делает содержание таких материалов сложно воспринимаемыми и понимаемыми представителями иных лингвосоциумов. Данная трудность свидетельствует о том, что необходима специализированная предтекстовая работа, которая способна снять / уменьшить такого рода трудности.

В-третьих, сложность применения АТ заключается в том, что непросто подобрать тот материал, который согласуется с программными требованиями и с условиями обучения. В этом случае материал из *средства* обучения способен перейти в разряд *содержания*, поскольку в условиях магистратуры АТ может служить основой для отбора, группировки, организации содержания обучения студентов профессиональному общению: тематики, сфер общения, языкового материала и пр.

Перечисленные достоинства и одновременно недостатки АТ подводят нас к необходимости выявления валидной процедуры их *отбора*. Для этих целей мы сосредоточим внимание на универсальных принципах (критериях) отбора текстов для различных условий и целей обучения в вузе и определим алгоритм действий преподавателя по осуществлению такого отбора. Далее покажем, каким образом данный алгоритм может быть использован на практике.

Рассмотрим критерии, выделенные различными учеными, адаптируем их к условиям обучения в сфере высшего образования и на основе этих критериев сформулируем принципы отбора текстов.

1. *Аутентичность текста*. Критерии аутентичности текста выделены Р. П. Мильрудом и Е. В. Носонович, с их точки зрения основным критерием является дискурсивная аутентичность – связь текста с аутентичной прагматической ситуацией, определяющей его связность, выбор языковых средств для решения задачи общения, структурные особенности, возможности интерпретации [Мильруд, 1999, с. 11]. В этот критерий входят следующие аспекты: 1) *структурная аутентичность* (текст целостный, предложения тесно связаны и допол-

няют друг друга, между ними устанавливаются логические отношения, возникают тема-рематические цепочки); 2) *лексико-фразеологическая аутентичность* (текст характеризуется естественностью лексического наполнения и ситуативной адекватностью использованных языковых средств, иллюстрируются случаи аутентичного словоупотребления, идиоматичность и экспрессивность; 3) *грамматическая аутентичность* (использование свойственных для данного языка грамматических структур и оформления фраз); 4) *функциональная аутентичность* (характеризуется естественностью отбора лингвистических средств для решения речевой задачи, выбором оптимального в конкретной ситуации средства выражения мысли) [Носонович, 1999, с. 11-17].

2. *Коммуникативная и информационная ценность текста* (информация является новой, неизвестной для обучающегося) (Барышников 1999; Игна 2019; Сафонова, Базина 2014; Korlyakova 2022), текст является валидным как источник фактуальной информации.

3. *Валидность текста как источника социокультурных знаний*, как средства ввода носителя языка в мир изучаемого культурно-языкового сообщества (Барышников 1999, Сафонова, Базина, 2014). И. И. Халеева выделяет схожий принцип: «методика обучения ИЯ должна опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации, в котором манифестируются специфические признаки другого (иноязычного) лингвосоциума [Халеева, 1990, с. 17].

4. *Ориентация содержания текста на обучающегося*. Предполагается учет потребностей, знаний, опыта и образовательных возможностей учащихся¹⁴ (цит. по [Игна, 2019, с. 66], перевод наш – Н.В.). Антропоцентрический компонент упоминает и И. И. Халеева, говоря об отборе «классов и видов текстов, дифференцирующая типизация которых ориентирована на потребности будущей профессии» [Халеева, 1990, с. 17]. А.Ф. Корлякова говорит о том, что текст должен базироваться на лексическом и грамматическом материале уже известном

¹⁴ «...das bedeutet, daß die kommunikativen Handlungen auf die Bedürfnissen Kenntnisse, Erfahrungen and Lernmöglichkeiten der Lernenden bezogen werden».

учащимся в соответствии с принципами доступности и посильности [Korlyakova, 2022, с. 168].

5. *Разнообразие тематики текстов* (Барышников 1999). Варианты реализаций педагогического общения и темы, затронутые в ходе межкультурного диалога, представляются нам весьма разнообразными, что подтверждает значительное количество выделенных нами тематических групп (см. выше). При этом мы устанавливаем определенные ограничения для такого разнообразия, они определяются рамками высшего и языкового образования. Значит мы отбираем подходящие данной тематике тексты.

6. *Учет особенностей жанров* (Барышников 1999). Мы учли этот критерий, разработав принципы для разных жанров текстов.

7. *Возможность многолетнего использования текстов без их морального устаревания* (Барышников 1999). В п. 1.3 мы упомянули, что отобранный нами список профессиональной лексики остается открытым в связи с тем, что педагогический дискурс – гибкая коммуникативная среда, реагирующая на изменения, т.е. на проникновение в нее одних лексических единиц и устаревание других. В этой связи тексты подлежат обновлению каждые несколько лет.

8. (Наш критерий) *Валидность текста в качестве источника обучения лексическому компоненту СЛК* (в нашем случае с точки зрения профессионального вокабуляра – терминов, профессионального жаргона, профессионализмов). При этом стоит обращать внимание, во-первых, на «терминологическую плотность» текстов, во-вторых, на наличие актуальной, широко применяемой терминологии, и в-третьих, наличие терминологии, требующей специального уточнения, изучения, обсуждения, интерпретации (в силу ее сложности, междисциплинарности, многозначности и т.д.) [Игна, 2019, с. 22].

Отдельно следует рассмотреть критерии аутентичности *видеотекста* (мы считаем видеотекст разновидностью текста, понимая при этом, что он имеет свои особенности, которые необходимо учитывать). Такие критерии выделены М. В. Данилиным [Данилин, 2021, с. 173-175], и по сравнению с критериями аутентичности текста они включают в себя не только языковое наполнение, но и другие

аспекты. Перечислим эти критерии, дополнив их комментариями, обусловленными проблемой нашего исследования.

1. *Критерий демонстрируемой среды* – важно, происходит ли действие в месте, находящемся на территории стран, где английский язык является официальным, и происходит ли действие сравнительно близко к текущему временному периоду.

2. *Критерий языкового наполнения, произношения, интеракции, мультимодальности* – на высокую степень аутентичности видео указывает наличие языкового материала, относящегося ко всем языковым уровням (A1-C2), на низкую — A1-A2, средний — A1-B2. Автором учитывается критерий «произношение»; высокой степенью аутентичности обладают стандартные произносительные варианты: RP, Standard American и т.д., средней – те из них, в которых присутствует несколько акцентов, а минимальной – обладающие произношением, типичным для отечественных учащихся, или акцентами, присущими представителям других национальностей, не являющимся носителями языка. В нашем случае этот критерий не должен играть решающую роль, поскольку мы ориентируемся на интернациональное общение в профессиональной среде, при этом предпочтение отдается текстам, авторами которых являются представители Великобритании, Америки и других англоговорящих стран.

3. *Критерий, связанный с типом процесса социализации*, через который проходил автор/участник видеоматериала; носители языка являются эталонами, поскольку проходили через процесс социализации в базовом континууме.

Опираясь на перечисленные выше критерии, мы разработали *алгоритм действий преподавателя по отбору аутентичных текстов*, которые на научной основе могут быть включены в компонентный состав содержания обучения (Приложение 4). При этом мы учли три вида текстов (научные статьи, тексты из интернет-источников и скрипты видеоматериалов), алгоритмы для каждого из их различаются, что обусловлено спецификой жанров. Например, при определении степени аутентичности статьи предлагается сокращенная версия алгоритма:

научная статья, в отличие от текста блога, проходит ряд объективных (со стороны редакции журнала) проверок перед публикацией. В алгоритм по определению валидности видеоматериала входят этапы, связанные с фонетической стороной речи. Универсальным для всех трех алгоритмов принципом является, например, определение валидности источника с точки зрения содержания необходимого для заданных условий обучения (в нашем случае критерием будет являться содержание профессионального вокабуляра).

Для апробации алгоритма мы предложили 20 преподавателям института иностранных языков МГПУ отобрать по 3 текста (научная статья, текст из интернет-источника и видеозапись), которые соответствуют тематикам преподаваемых ими курсов. Опционально предлагалось отобрать тексты нормативных документов, поскольку они представляют собой специфический жанр, актуальный не для каждого курса и не для любой тематики. Респондентам нужно было оценить тексты согласно алгоритму и определить правомерность их отбора для включения в программу обучения. В качестве обратной связи было предложено кратко охарактеризовать отобранные тексты и написать отзыв о работе с алгоритмом на основе ключевых вопросов: *Удалось ли Вам отобрать аутентичные тексты? Если нет, то с какими трудностями Вы столкнулись? Встретились ли Вам тексты, которые не соответствовали представленным критериям? Каким именно? Оказался ли алгоритм полезным для Вас? Будете ли Вы пользоваться алгоритмом в дальнейшей работе?*

Опрос показал, что алгоритм является продуктивным инструментом отбора аутентичных текстов для различных условий обучения: при работе с разными курсами и в рамках разных предметов («Практика устной и письменной речи», «Теория и практика межкультурной коммуникации»). 100% преподавателей смогли определить валидность/невалидность текста для заданных условий обучения и дать его объективную оценку, основываясь на предложенных этапах. Преподаватели отметили, что, несмотря на затраченное на поиск текстов время, качество материала при его анализе с помощью алгоритма выше, чем без его ис-

пользования. Дополнительным преимуществом алгоритма является представленный в нем анализ текста на предмет соответствия лексики уровням CEFR, что позволяет выделить лексику нужного уровня для последующей работы с ней. Основным критерием, по которому тексты были отмечены преподавателями как невалидные, является невозможность установить их авторство, что может ставить под сомнение аутентичность текста и уровень квалификации его автора(ов). Преподаватели дали рекомендации по оптимизации алгоритма и предложили несколько новых критериев, после чего в алгоритм были внесены необходимые изменения (комментарии респондентов представлены в приложении 4).

Поскольку эффективность алгоритма была доказана, мы воспользовались им для отбора текстов для нашего исследования. В таблице 5 представим метаданные отобранных текстов и их краткие аннотации с пояснениями правомерности их включения в содержание обучения в рамках практикума профессионального общения у обучающихся магистратуры.

Таблица 5

Аннотированный перечень аутентичных текстов с метаданными и указанием их валидности для обучения лексическому компоненту СЛК

<i>Метаданные текста</i>	<i>Аннотация и валидность текста</i>
<p><i>1. Научная статья</i> <u>Название:</u> «Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire» <u>Авторы:</u> J. Nijakowska, D. Tsagari, G. Spanoudis <u>Год выпуска:</u> 2020 <u>URL:</u> https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.4.6</p>	<p>Описание создания и опытной проверки шкалы измерения готовности преподавателей к включению в образовательный процесс учащихся с дислексией в трех странах: Кипр, Греция и Польша. Разработанная авторами шкала является эффективным инструментом не только для диагностики готовности преподавателей к работе в новых условиях, но и при разработке индивидуальных схем работы в условиях инклюзии. <i>Комментарий:</i> Статья соответствует всем критериям отбора за исключением того, что авторы статьи не являются представителями англоговорящих стран и, соответственно, сотрудниками англоязычных вузов. Но большинство статей каждого из них написаны на английском языке. Журнал издается в Польше, но имеет первый квартиль, что говорит о качестве его материалов, в том числе о качестве языкового наполнения. Статья является продуктивной для изучения профессиональной лексики тематических групп «Инклюзивное образование», «Языковое образование», «Функциональные роли» (всего 14 лексических единиц).</p>

<p>2. <i>Научная статья</i> <u>Название:</u> «Supervision cohorts of higher degree research students: design catalysts for industry and innovation»</p> <p><u>Авторы:</u> С. Wringley, P. Wolifson, J. Matthews</p> <p><u>Год выпуска:</u> 2021</p> <p><u>URL:</u> https://doi.org/10.1007/s10734-020-00605-3</p>	<p>Исследуются новые формы научного руководства – когортные (групповые), в виде подхода, базирующегося на погружении молодых исследователей в производственный процесс, изучении его закономерностей и нужд, проведении инновационных мероприятий.</p> <p><i>Комментарий:</i> Статья соответствует всем критериям отбора, что обосновывает правомерность ее включения в перечень средств обучения: авторы являются представителями вуза Сиднея, журнал входит в перечень базы данных Scopus и имеет квартиль 1, статьи проходят через систему двойного слепого рецензирования.</p> <p>Статья является продуктивным источником для освоения профессиональной лексики тематических групп «Научная деятельность», «Формы», «Функциональные роли» (всего 18 лексических единиц).</p>
<p>3. <i>Статья из интернет-источника</i> <u>Название:</u> «Faces on Campus: Meet Amy Cruz at American Collegiate»</p> <p><u>Авторы:</u> M. Killorin</p> <p><u>Год выпуска:</u> 2021</p> <p><u>URL:</u> https://shorelight.com/student-stories/faces-on-campus-meet-amy-cruz-at-american-collegiate-la/</p>	<p>Shorelight Education — организация, содействующая талантливым ученикам со всего мира в получении образования в ведущих университетах США. На портале компании (раздел «Stories») содержатся статьи, затрагивающие тематики высшего образования (обучение, поступление), новости сферы образования и т.д. Предложенная статья представляет собой адаптированное интервью со специалистом по работе с международными студентами в университете Лос Анджелеса.</p> <p><i>Комментарий:</i> Статья соответствует всем критериям отбора, ее лексическое и грамматическое наполнение разнообразно. Описанный автором опыт работы в американском вузе имеет социокультурную ценность и может представлять новизну для обучающихся. Источник валиден, поскольку компания имеет непосредственное отношение к сфере высшего образования и описывает современное состояние дел в университете.</p> <p>Статья является продуктивным источником для освоения профессиональной лексики тематических групп «Организации», «Формы», «Институционализация» и «Функциональные роли» (всего 20 лексических единиц).</p>
<p>4. <i>Материалы онлайн-курса (МООК)</i> <u>Название курса:</u> «Supporting early career teacher development with the early career framework»</p> <p><u>Источник:</u> University College London</p> <p><u>Платформа:</u> FutureLearn</p> <p><u>Год размещения:</u> 2021</p>	<p>Онлайн-курс Университетского колледжа Лондона нацелен на начинающих преподавателей британских вузов. В нем рассказывается о способах и методах поддержки молодых преподавателей и двухгодичной программе их подготовки к активной профессиональной деятельности.</p> <p><i>Комментарий:</i> Мы воспользовались критериями валидности текстов интернет-источников (поскольку текст курса официально не опубликован в рецензируемом научном журнале). Текст соответствует всем критериям отбора: является целостным, его лексическое и грамматическое наполнение разнообразно. Новой социокультурно окрашенной информацией для</p>

<p><u>URL:</u> https://www.futurelearn.com/courses/early-career-teacher-induction-getting-ready-for-the-early-career-framework-england-</p>	<p>магистрантов может являться описание британской программы «Early Career Framework». Квалификация авторов курса и валидность источника также не вызывает сомнения. Материалы курса являются продуктивным источником для освоения профессиональной лексики из тематических групп «Формы», «Организации» и «Функциональные роли» (<i>всего 24 лексические единицы</i>).</p>
<p>5. <i>Материалы корпуса</i> <u>Название:</u> «Academic advising»</p> <p><u>Источник:</u> корпус MICASE, University of Michigan, English Language Institute</p> <p><u>Год публикации:</u> 1998</p> <p><u>URL:</u> https://quod.lib.umich.edu/cgi/c/corpus/corpus?c=micase;cc=micase;view=transcript;id=ADV700JU047</p>	<p>Расшифровка академической консультации студента со специалистом Мичиганского университета. Специалист дает студенту рекомендации о наиболее подходящем для него курсе в следующем учебном году.</p> <p><i>Комментарий:</i> Мы определяли валидность этого текста по критериям текста из интернет-источников. Текст является валидным по большинству из них: он является целостным, лексическое и грамматическое наполнение разнообразно (сообразно жанру устного неподготовленного диалога); в тексте содержится новая для магистрантов информация, отражающая специфические признаки иноязычного лингвосоциума (касающаяся процедуры академического консультирования в американском вузе), текст взят из источника, имеющего, как и участники диалога, непосредственное отношение к тематике высшего образования.</p> <p>Текст является продуктивным источником для освоения профессиональной лексики из тематических групп «Формы» и «Функциональные роли» (<i>всего 12 лексических единиц</i>).</p> <p>Текст не соответствует критерию новизны: он датируется 1998 годом. Для того, чтобы определить правомерность его включения в перечень текстов, мы дополнительно воспользовались корпусом SketchEngine и определили, что использованные в тексте лексические единицы профессиональной направленности не являются устаревшими и используются в современных (за последние 5 лет) контекстах. Использование такого текста оправдано с методической точки зрения: появление новых учебных программ в дополнение к упомянутым в тексте можно считать продуктивной темой для обсуждения в рамках курса для магистрантов (<i>всего 14 лексических единиц</i>).</p>
<p>6. <i>Страница сайта</i></p> <p><u>Название:</u> раздел «Annual events & Traditions»</p> <p><u>Источник:</u> Bucknell University, официальный сайт</p> <p><u>URL:</u> https://www.bucknell.edu/meet-bucknell/history-traditions</p>	<p>Приводится история вуза с момента его основания и описываются традиции университета.</p> <p><i>Комментарий:</i> Текст раздела сайта соответствует всем критериям: он является целостным, его лексическое и грамматическое наполнение разнообразно. Описанные традиции, соблюдающиеся в кампусе, имеют социокультурную ценность и могут представлять новизну для обучающихся. Валидность источника и авторов текста не вызывает сомнения.</p> <p>Раздел на сайте университета является продуктивным источником для освоения профессиональной лексики тематических</p>

	<p>групп «Образовательные программы», «Функциональные роли» и «Институционализация» (всего 15 лексических единиц).</p>
<p>7. <i>Страница сайта</i> <u>Название:</u> раздел «How to Apply»</p> <p><u>Источник:</u> University of Aberdeen, официальный сайт</p> <p><u>URL:</u> https://www.abdn.ac.uk/study/undergraduate/how-to-apply.php</p>	<p>Описание процедуры поступления в университет, советы для поступающих, информация о ключевых датах приема.</p> <p><i>Комментарий:</i> Текст раздела сайта соответствует всем критериям: он является целостным, его лексическое и грамматическое наполнение разнообразно. Описанная процедура приема в университет Шотландии имеет социокультурную ценность и может представлять новизну для обучающихся. Валидность источника и авторов текста не вызывает сомнения; информация на странице постоянно обновляется.</p> <p>Раздел на сайте университета является продуктивным источником для освоения профессиональной лексики тематических групп «Поступление» и «Организации» (всего 15 лексических единиц).</p>
<p>8. <i>Видеозапись семинара</i> <u>Название:</u> «Communicative Language Teaching»</p> <p><u>Спикеры:</u> J. Harmer, S. Thornbury</p> <p><u>Источник:</u> The New School (официальный youtube-канал университета)</p> <p><u>Год выпуска:</u> 2013</p> <p><u>URL:</u> https://www.youtube.com/watch?v=hoUx036IN9Q&t=3893s</p>	<p>Специалисты в сфере преподавания иностранных языков Джереми Хармер и Скотт Торнбери рассуждают о причинах возникновения, особенностях и перспективах коммуникативного подхода в преподавании ИЯ.</p> <p><i>Комментарий:</i> Видеоматериал соответствует всем критериям: семинар проходит в стране изучаемого языка (США) и затрагивает вопросы, актуальные для сферы образования (несмотря на то, что видео опубликовано в 2013 году). Произношение спикеров можно считать нормативным, лексическое и грамматическое наполнение их речи разнообразно. В видео содержится новая для магистрантов информация — исследование коммуникативного подхода с точки зрения представителей зарубежной лингводидактики. Источник видео можно считать валидным, поскольку это официальный канал университета.</p> <p>Видео является продуктивным источником для освоения профессиональной лексики из тематических групп «Языковое образование», «Формы», «Функциональные роли» (всего 14 лексических единиц).</p>
<p>9. <i>Видеозапись конференции</i> <u>Название:</u> «Designing a university for the new millennium»</p> <p><u>Спикер:</u> D. Helfand</p> <p><u>Источник:</u> официальный канал TEDx Talks</p> <p><u>Год выпуска:</u> 2013</p>	<p>Доктор Дэвид Хелфанд с 2008 по 2015 годы занимал пост директора университета Квест в Канаде и 35 лет преподавал в Колумбийском университете в Нью Йорке. Спикер рассуждает о проблемах традиционных университетов и предлагает организационные решения, к которым он прибегал за время работы для повышения мотивации студентов и преподавателей и повышения качества обучения.</p> <p><i>Комментарий:</i> Видеоматериал соответствует всем критериям: конференция проходит в стране изучаемого языка (Канада) и затрагивает современные проблемы, существующие в сфере образования (несмотря на то, что видео опубликовано</p>

<p><u>URL:</u> https://www.youtube.com/watch?v=DZQe73IXZtU</p>	<p>в 2013 году). Произношение спикера можно считать нормативным, лексическое и грамматическое наполнение речи разнообразно. В видео содержится новая для магистрантов информация, отражающая реалии педагогического сообщества англоговорящих стран. Источник видео можно считать валидным, поскольку конференции TED представляют собой выступления экспертов (<i>всего 14 лексических единиц</i>).</p> <p>Видео является продуктивным источником для освоения профессиональной лексики тематических групп «Научная деятельность», «Формы», «Функциональные роли» (<i>всего 15 лексических единиц</i>).</p>
<p><i>10. Нормативный документ</i> <u>Название:</u> «International Standard Classification of Education, раздел ISCED Level 7 – Master’s or Equivalent level»</p> <p><u>Источник:</u> ЮНЕСКО</p> <p><u>Год публикации:</u> 2011</p> <p><u>URL:</u> https://drive.google.com/file/d/1gKRWTld9VEEn5gm7ZVzJAo309HLhJyWZ/view?usp=sharing</p>	<p>Международная стандартная классификация (МСКО) — документ, описывающий образовательные программы различных уровней, по которым ведется обучения в образовательных организациях по всему миру и требования к ним.</p> <p><i>Комментарий:</i> Текст документа соответствует всем критериям: авторы текста являются представителями англоязычного сообщества; в нем содержится новая для магистрантов информация, имеющая социокультурную окраску — требования к магистерским программам в европейском ключе рассмотрения. Валидность источника и компетентность авторов не вызывает сомнения.</p> <p>Текст документа является продуктивным источником для освоения профессиональной лексики тематических групп «Формы», «Образовательные программы», «Реформирование» и «Функциональные роли» (<i>всего 13 лексических единиц</i>).</p>

Всего нами было рассмотрено более 30 текстов различных видов (виды текстов перечислены выше). В основном решение о неправомерности включения каких-либо текстов в перечень средств обучения было связано с критерием «Валидность текста в качестве источника обучения лексическому компоненту СЛК». Каждый из текстов содержал элементы профессионального лексикона, но зачастую их количество было недостаточным для учащихся уровня магистратуры (меньше 10 слов). При равноценности в случае удовлетворения остальным критериям предпочтение отдавалось текстам с наибольшим количеством лексем. В немногочисленных случаях тексты не соответствовали критериям «Коммуникативная и информационная ценность текста» и «Валидность текста как источника социокультурных знаний»; тексты оказались продуктивным источником профессиональной лексики, но они не содержали информации, которая могла бы оказаться новой для магистрантов.

Сложность при работе с материалами состояла в определении правомерности адаптации аутентичных текстов ввиду их зачастую большого объема. Мы задались вопросом, сохраняют ли адаптированные и/или сокращенные тексты аутентичность после обработки русскоязычным преподавателем в учебных целях. В ходе изучения данного вопроса мы остановились на исследовании различных классификаций текстов по степени их аутентичности. С точки зрения И. И. Халеевой, тексты, адаптированные путем сокращения для учебных целей, обозначаются как «полуаутентичные» [Халеева, 1989]. Е. Н. Гром их трактует как «частично аутентичные» [Гром, 1999]. Схожих позиций придерживаются Н. В. Барышников [Барышников, 1999] и Н. Г. Соловьева [Соловьева, 1997]. К слову, существует и другая точка зрения, согласно которой аутентичность и методическая обработка текстов не являются взаимоисключающими понятиями [Носонович, 1999, с 19].

Возможность и важность адаптации аутентичных материалов подтверждают и современные зарубежные методисты, например, J. Harmer считает, что в процесс обучения стоит добавлять аутентичные тексты для чтения и аудирования даже на начальных уровнях обучения, а в случае, если это невозможно, заменять на язык, приближенный к языку реального общения, в большей степени аутентичный, чем в учебных материалах [Harmer, 2007, с. 110, 134]. Схожих идей придерживается и Н. В. Барышников, считая допустимой некоторую обработку аутентичных текстов в виде сокращения объема, снятия дат, фамилий журналистов, отдельных пассажей, если при этом не утрачивается подлинность текста, т.е. не осуществляется, например, замена лексики [Барышников, 1999, с. 156]. Он также выделяет понятие «квазиаутентичный текст», т.е. текст, в котором допускаются некоторые сокращения; текст со снятыми особо трудными местами [Там же, с. 157].

В нашем случае сокращение текста связано не с языковыми трудностями (это не актуально для уровня языка B2-C1). Оно бывает необходимо с целью сокращения объема (и, следовательно, времени, уделяемого студентами на чтение текста или просмотр видео на занятии) за счет опущения (изъятия) отрывков, не

имеющих коммуникативной, информационной или социокультурной ценности (например, перечисление дат и фамилий в тексте № 6). Фокусируясь на лексической составляющей текстов, мы считаем, что их сокращение и отбор тех их частей, которые содержат профессиональную лексику, не нарушает их аутентичности; в них содержится естественное, созданное носителем языковое наполнение, нарушается только структура текста, но в целом аутентичная ситуация, выраженная в устном/письменном тексте, сохраняется.

Итак, для ознакомления студентов магистратуры с профессиональным языком в его аутентичном функционировании для подготовки к разным видам речевого взаимодействия необходимы аутентичные материалы разного рода. Их использование способно приблизить процесс обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей вуза к условиям межкультурного общения с иноязычными коллегами-преподавателями. Именно отобранный комплекс аутентичных текстов лежит в основе технологии обучения студентов лексическому компоненту СЛК, процессуальную сторону которой мы рассматриваем в следующем параграфе.

2.2. Процесс обучения студентов лексическому компоненту социолингвистической компетенции

Как любая методическая система, процесс формирования профессионально-обусловленной СЛК преподавателей должен регулироваться *принципами обучения* как общедидактическими, так и методическими. Рассмотрев принципы обучения, выделяемые различными учеными (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез 2004; В. И. Загвязинский 2001; В. В. Краевский и А. В. Хуторской 2007; Р. К. Миньяр-Белоручев 1990; Е. И. Пассов 1989; А. Н. Щукин, Г. М. Фролова 2015), и исходя из стратегической цели обучения магистрантов лексическому компоненту СЛК, выделим те из принципов, которыми мы будем руководствоваться при создании описываемого нами процесса, оценим эти принципы с точки зрения решаемых в работе задач и опишем особенности их реализации.

При выборе принципов, играющих ведущую роль в заданных нами условиях обучения и представляющих собой выражение нашей педагогической концепции, мы основываемся на особенностях курса образовательной программы магистратуры «Практикум профессионального общения» (направление Педагогическое образование). В дидактической концепции данной дисциплины предусмотрены следующие особенности: профессионально-педагогическая направленность обучения иностранному языку, относительно небольшое количество часов (48 аудиторных часов), высокий уровень владения языком (не ниже С1, достигаемый после бакалавриата), сформированные у обучающихся магистратуры учебные стратегии, обеспечивающие эффективность его изучения, осознание самими обучающимися целей обучения как направлений (в том числе в области социолингвистической компетенции) для саморазвития в профессии преподавателя, сформированные устойчивые внутренние профессиональные мотивы, возможный (чаще всего имеющийся¹⁵) опыт работы обучающихся.

¹⁵ Согласно проведенному нами опросу, 50% студентов магистратуры имеют опыт преподавания иностранного (английского) языка в школе, 10% — в вузе. Достаточно большое количество студентов имеет большой опыт работы в статусе репетиторов (70%).

Представленный комплекс особенностей образовательного контекста, рассматриваемого нами в исследовании, обусловил набор и экспликацию принципов обучения. Приведем их краткую характеристику, обрисовывая своеобразие их реализации в заданных образовательных условиях и одновременно очерчивая параметры процесса совершенствования социолингвистической компетенции студентов магистратуры посредством обогащения/расширения их специального (профессионально значимого) лексикона.

Среди общедидактических принципов мы подчеркиваем особую значимость *принципа сознательности*, связанного с глубоким внутренним (по собственной инициативе, без принуждения извне) осознанием студентом магистратуры целей обучения, восприятием обучения как подготовки к реальной деятельности – межкультурной коммуникации с иноязычным коллегой, а также самостоятельно мотивированным выбором лексических средств профессиональной коммуникации. В нашем случае опорой для оформления речи служит осознание инаковости профессиональной картины мира собеседника, определение его места и статуса как носителя этой картины мира.

Принцип личностно-ориентированной направленности обучения также играет важную роль и должен реализоваться посредством приобретения студентами личностных профессиональных качеств, например, готовности к межкультурной коммуникации. Данный принцип помимо общепризнанной направленности нацелен на учет своеобразия языковой личности обучающегося в аспекте проявления его особенностей а) в оперировании лексической стороной иноязычного общения и б) в распознавании лексических маркеров иноязычной речи носителя языка, характеризующегося той же, что и магистрант, социолингвистической параметризацией речевых поступков. В нашей технологии обучения этот принцип реализуется посредством метода кейсов, ролевой игры и социолингвистического анализа текстовых продуктов (специализированных АТ лингводидактического содержания).

Принцип доступности и посильности в комбинации с *принципом систематичности и системности* в рамках исследуемых условий обучения реализуется в выстраивании оптимальной последовательности затрагиваемых тем: использование в начале курса АТ, в которых представлены реалии, близкие к реалиям русскоязычного профессионального сообщества; завершение курса работ с материалами, в которых выражаются элементы академического дискурса (как следствие, содержащие лексику формального регистра), являющегося сложным для восприятия даже на высоких (С1+ и С2) уровнях владения языком.

Принцип междисциплинарных связей приобретает значимость, поскольку магистрантам параллельно с изучением профессионального аспекта иностранного (английского) языка необходимо постоянно развивать собственную профессиональную картину мира в ходе освоения предметных дисциплин. Они призваны углубить имеющиеся после бакалавриата слабо систематизированные и порой поверхностные знания о педагогическом труде, профессии преподавателя вуза, контексте специализированной языковой подготовки студентов вуза (традиционно бакалавриат заостряет внимание на обучении языку в общеобразовательной школе). Зарубежный опыт в этих областях, фиксируемый и выражаемый в том числе лексическими средствами, нуждается в постоянной актуализации. К тому же выполнение серьезных научных проектов (результатирующихся написанием и защитой магистерской диссертации) требует активного и глубокого чтения с целью анализа аутентичных профессиональных текстов, наполненных лексическими вербализаторами смысла. Сказанное означает, что обучающиеся в ходе изучения других дисциплин, выполнения научно-исследовательской деятельности (написания статей, выступления на конференциях и пр.) постоянно обогащают свой профессиональный лексикон, который в свою очередь интегрально встраивается в социолингвистическую компетенцию студентов.

Принцип наглядности обеспечивает применение опоры на образцы речевого поведения иноязычных преподавателей, представленных в виде аутентич-

ных неадаптированных текстов (в том числе в форме видеозаписи). Такие зрительные и аудитивные средства наглядности облегчают восприятие и понимание сложных социолингвистически маркированных текстов.

Среди *методических принципов* стоит отметить классический *принцип коммуникативной направленности*, предполагающий обучение языку как средству социального взаимодействия. Для эффективной коммуникации необходимо, чтобы партнеры по общению владели социальным значением лингвистических форм и правилами их использования в конкретной ситуации [Фролова, 2015, с. 68], что применимо к сфере профессиональной коммуникации и соотносится с целью обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей ИЯ. Свою материализацию принцип коммуникативной направленности находит в методе кейсов, предполагающем решение проблемных ситуаций профессионального общения, и в методе ролевой игры, представляющей собой общение студентов в ходе имитации процесса межкультурной коммуникации.

С указанным принципом непосредственно связаны *принцип приближения условий обучения к реальному общению*, выделяемый Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [Гальскова, 2015, с.150-151] и *принцип аутентичности* (опоры на аутентичный текст-образец), которые в полной мере реализуются в нашей технологии, поскольку содержание обучения строится на использовании неадаптированных аутентичных текстов (аргументация необходимости отказа от адаптированных текстов в пользу аутентичных на уровне магистратуры в языковом вузе приведена нами в п. 2.1) и на определении валидных форм, методов и приемов работы с ними. Кроме того, в курсе по обучению магистрантов реализуется метод ролевой игры, воспроизводящей механизмы иноязычного общения в аудиторных условиях.

Посредством работы с АТ, кейсами и в ходе ролевых инсценировок реализуется также *принцип социокультурной обусловленности*, означающий то, что обучение иноязычному общению происходит в условиях имитации контекста профессионального пространства, подразумевающего профессиональную культуру представителей иного(иных) лингвосоциума(-ов), что АТ социокультурно

и социолингвистически маркированы, что при формулировании кейсов и условий ролевых игр учитываются инокультурные особенности англоязычных представителей профессионального сообщества.

Следующим этапом построения методики является определение *методов обучения и приемов*, с помощью которых принципы реализуются. Существует несколько классификаций методов обучения, мы придерживаемся классификации, разработанной И. Я. Лернером [Лернер, 1981, с. 96-113]. Ее преимущества перед другими классификациями неоднократно подчеркивались, например, В. И. Загвязинским [Загвязинский, 2001, с. 73]. Классификация базируется на характере деятельности обучаемых¹⁶: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, эвристический (частично поисковый) метод, исследовательский метод. Раскроем методы в их экстраполяции в контекст разрабатываемого нами процесса обучения студентов лексическому компоненту социолингвистической компетенции.

Для наших условий обучения актуальность приобретают два метода, объединяемые И. Я. Лернером в группу методов проблемного обучения [Лернер, 1981, с. 102], в которых средством овладения знаниями является решение проблемных задач посредством творческого мышления: эвристический и исследовательский. *Эвристический метод* – метод, в котором студенты ищут решение проблемы, поставленной перед ними преподавателем. В современной методике и лингводидактике идея поиска решения проблем в основном выражается в методе кейсов (case-study), этот метод не впервые используется и при обучении учителей и преподавателей (см. [Бобылева, 2018], [Игна, 2022]). Этот метод, как отмечают авторы, обеспечивает приближение к реальной, профессионально-ориентированной модели поведения будущих специалистов в условиях профессионального взаимодействия и максимально отражает реальную конфликтную действительность межкультурных взаимоотношений [Тарева, 2018а, с. 401-403]. В

¹⁶ И. Л. Бим также высоко оценивает предложенную классификацию, но обращает внимание, что из пяти методов два (объяснительно-иллюстративный и метод проблемного изложения) характеризуют деятельность учителя, а не учащегося [Бим, 1988, с. 81-82].

этой связи кейс-метод видится нам приоритетным в процессе обучения лексическому компоненту СЛК. К тому же, в ходе решения кейсов происходит не только осмысление учащимися деловой ситуации, взятой из реальной педагогической практики, но и актуализируется определенный комплекс профессиональных знаний и умений [Фролова, 2019, с. 162]. Ниже приводим пример кейса, созданного на основе проблемной ситуации к теме «Work on campus».

Russian and American university lecturers were discussing the case happened to one of the American's colleagues: She was teaching an adult student a certain skill set to get a job he was gunning for. When he went to showcase what he had learned, he failed, which resulted in rejection. He blamed the teacher for negligence, claiming that her faulty advice — and not his own mistakes — was why he didn't get the job and lost the money he would've otherwise made¹⁷.

The Russian teacher looked really worried about the colleague's career and the threat of court actions and imagined the teacher being sued for a great sum of money. The American colleague is confused about the Russian lecturer's strong reaction and wonders if such cases are 'covered' in Russia.

Why is the American teacher so relaxed and doesn't seem concerned about this unpleasant situation? What does he mean, saying about 'coverage'? What should a Russian teacher do to put the misunderstanding behind?

Кейс описывает ситуацию межкультурного недопонимания, лексически выражающегося посредством термина *covered*. В США, Великобритании и других странах многие учителя, преподаватели вузов и частные преподаватели оформляют страховку (существует вариация названий: Educator's liability insurance, Teacher's liability insurance, Liability insurance for teachers и т.д.) на случай непредвиденных обстоятельств на рабочем месте (например, приведенный выше случай обвинений преподавателя студентом в отсутствии результатов обучения, получаемых студентами травм, судебных исков различных оснований при недоказанной вине преподавателя и т.д.). Особенную популярность эта практика приобрела в США, где страховка со специально разработанными для профессии преподавателя условиями входит в систему социального страхования. Популярность этой страховки связана с тем, что среди американцев существует идея борьбы за свои права, и нередки заявления в суд на преподавателей. В России

¹⁷ Случай взят с сайта <https://www.thimble.com/industry/professional-services-business-insurance/teacher>

существует страхование профессиональной ответственности, но оно не является повсеместным, поэтому эта ситуация вызвала серьезную обеспокоенность русскоязычного преподавателя за карьеру коллеги. На основе сформулированных после кейса вопросов предполагается участие обучающихся в обсуждении возникшего недопонимания, его причин и рассуждения о том, как выйти из этой ситуации (например, русскоязычному преподавателю стоит объяснить, какие действия предпринимает в таком случае преподаватель из России и почему его беспокойство оправданно).

Еще один эвристический метод обучения – ролевая игра, предполагающая воспроизведение реальной ситуации общения и планирование речевого поведения в соответствии с заданной ролью и установленными условиями; этот метод являет собой подготовку студентов к общению в разнообразных ситуациях многогранного межкультурного общения. Данный метод имеет схожие черты с методом кейсов: они оба строятся на основе проблемной ситуации, но в случае ролевой игры ситуация обсуждается не гипотетически, а в ходе имитации общения и попытке воспроизвести ход мыслей каждого из участников. Приведем пример ролевой игры, предлагающейся студентам в ходе обсуждения темы «Applying to university».

Roleplay the following situation. You are meeting with your colleagues from a British university. Discuss the problems students meet entering the university in your country, in your partner's country, and the differences between the two systems of application. Student A: in Russia. Student B: in the UK.

Успешное участие магистрантов в данном диалоге требует от обоих участников знания реалий поступления в британские вузы; умений проанализировать российские реалии и сравнить их с британскими, а также решить, какие из феноменов могут вызывать проблемы среди абитуриентов. Важно использовать лексику, вербализующую дискурсивные формулы и выражающую концептосферу британского/американского образования. Для этого необходима тщательная подготовка, а именно предварительный анализ аутентичных материалов по тематике ролевой игры (и всего раздела) и выявление такой лексики. Возможно использование словарей профессиональной лексики и корпусов. На данном

этапе необходимо подключение описанных в ч.1.2 специальных лексических умений (определить, к какому стилю относится слово и возможно ли ее самостоятельное употребление в условиях, описанных в задании к ролевой игре).

Метод кейсов и метод ролевой игры являются разными самостоятельными методами, но они схожи с точки зрения реализации принципов обучения, а именно:

– *принципа личностно-ориентированной направленности обучения.* В процессе решения кейсов и проведении ролевых инсценировок осуществляется развитие личностных профессиональных качеств магистрантов — готовность к трудностям диалога с инокультурным коллегой, осознание отличий в (не)вербальном поведении коммуниканта;

– *принципа коммуникативной направленности обучения.* Работа с кейсами предполагает групповое обсуждение по выработке вероятных решений профессиональной задачи, вызванной отличиями социолингвистического характера, должно иметь место общение на иностранном языке в рамках ситуации, возможной в процессе реального общения в межкультурном пространстве диалога с представителем иной профессиональной картины мира, на темы, вероятные в ходе коммуникации. Ролевая игра представляет собой практику общения на заданную тему, и вопрос о коммуникативной природе данного метода не вызывает сомнения. Интерактивный формат обоих методов также характеризуется эмоциональной вовлеченностью обучающихся, что способствует их активному участию в дискуссии и актуализирует речевые умения ее участников;

– *принципа социокультурной направленности.* В ходе решения кейсов и осознания условий ролевой игры необходимо опираться на особенности профессиональной картины мира иноязычного преподавателя, выявить основанные на этих различиях трудности и определить проблему, для решения которой необходимо знание контекста особенностей функционирования иноязычного преподавателя в родной для него профессиональной среде (в случае кейсов), или условия, с помощью которых участники учитывают различия в родной и иноязычной профессиональных картинах мира (в случае ролевой игры).

Следующий актуальный для наших условий метод в классификации И. Я. Лернера – *исследовательский*, при котором студент сам формулирует проблему, а роль преподавателя заключается в уточнении проблемного направления и контроле за деятельностью студентов. Данный метод может быть реализован посредством приема *социолингвистического анализа аутентичных материалов*. Исследовательская природа метода заключается в поиске в тексте/видеозаписи социолингвистически окрашенной лексики и в исследовании семантики терминов (и элементов сниженной лексики) с точки зрения различия их отражения в родной и иноязычной лингводидактической концептосферах. Задача студента магистратуры заключается в исследовании широкого контекста деятельности иноязычного коллеги и параметров его методического мышления, выразившихся в использовании определенных лексических единиц. Элементы профессионального вокабуляра являются прецедентными, они отражают значимый компонент научно-методической картины мира, иногда совпадающий с русскоязычной (в таком случае термин, как правило, имеет однозначное толкование и однозначный перевод на русский язык), но во многих случаях являющийся уникальным и вызывающим трудности как при понимании неносителя данной картины мира – русскоязычным обучающимся, так и при переводе на русский язык.

С практической точки зрения социолингвистический анализ выражается в самостоятельном или групповом выделении в тексте социолингвистически окрашенной и выраженной в термине реалии и подробном изучении контекста ее использования, установлении причин социолингвистических различий. Ряд отличий магистранты смогут объяснить сразу, основываясь на их опыте работы в зарубежном коллективе или с иностранными студентами, на собственном обучении за рубежом, на общении с иностранными коллегами или студентами и изучении зарубежных источников по рассматриваемой тематике. При затруднениях предполагается работа магистрантов со словарями (в которых объясняется значение лексической единицы, а иногда предоставляется краткая историческая или культуроведческая информация), корпусами (для поиска других контекстов ис-

пользования лексической единицы), а также поиск ими информации в сети Интернет (на сайтах, посвященных высшему образованию, электронных библиотеках, сайтах журналов научных статей и т.д.). Метод социолингвистического анализа реализует, тем самым, принципы междисциплинарных связей (актуализируя знания магистранта о методике преподавания ИЯ в России и за рубежом) и социокультурной обусловленности обучения (базируясь на социокультурных различиях коммуникантов).

Учитывая направленность нашего исследования на развитие социолингвистической компетенции обучающихся, мы абстрагируемся от методов, объединяемых в группу рецептивных: информационно-рецептивного, продуктивного и метода проблемного изложения; они будут использоваться по необходимости лишь на отдельных этапах обучения магистрантов.

Принципы и методы составляют теоретическую основу технологии обучения, и их комплексная реализация в учебном процессе способствует созданию благоприятных условий для обучения лексическому компоненту СЛК. Их совокупность обеспечивает необходимый базис для разработки технологии, которая в нашем исследовании организационно воплощается в дисциплину «*Практикум профессионального общения*», входящую в учебный план и реализуемую во 2 семестре подготовки магистрантов по направлению Педагогическое образование заочной формы обучения (141 час, из них 48 выделяется на аудиторную работу, 93 – на самостоятельную работу). Опишем этапы процесса формирования. Предварительно заметим, что мы намеренно не фиксируем внимание на традиционных этапах работы с лексическим материалом¹⁸, фокусируясь на социолингвистической направленности курса.

Этап ориентировки. Его целью является диагностика уровня развития СЛК магистрантов к моменту начала обучения, выявление их мотивации к участию в профессиональном педагогическом общении, установление опыта такого

¹⁸ Мы априори их принимаем в расчет.

взаимодействия, формирование готовности к преодолению трудностей межкультурного диалога. Количественные методы исследования не могут являться репрезентативными в данном вопросе, следовательно, применению подлежат качественные методы. В условиях ограниченного времени курса мы решили провести срез до начала практического обучения в виде, во-первых, анкетирования для выявления мотивации магистрантов к межкультурному общению (подобный опрос был проведен среди студентов бакалавриата и преподавателей ранее: см. ч. 1.2 и приложение 2), а также вводного среза, диагностирующего уровень сформированности лексического компонента СЛК магистрантов.

Для первичной диагностики студентов с целью ориентировки мы основывались на следующих положениях:

1) Анкета должна включать вопросы, касающиеся педагогического опыта работы магистрантов, опыта и готовности участвовать в межкультурном общении различного вида, она должна быть нацелена на выявление степени осознания трудностей межкультурного общения и идентификации лексического компонента как вербализатора различий картин мира.

2) Вводный срез включает три задания. К ним относятся:

а) диалог, содержащий ситуацию непонимания в ходе профессионального межкультурного общения между преподавателями из России и США, возникшей в результате произнесенной русскоязычным преподавателем реалии, отсутствующей в американской профессиональной действительности. Магистрантам предлагается описать причину непонимания и предложить русскоязычному преподавателю выход из коммуникативного затруднения;

б) коммуникативная ситуация, представляющая собой диалог между преподавателями. При этом магистрантам не дается контекст ситуации, в их задачи входит самостоятельное описание контекста ситуации, а именно определение функциональной роли говорящих (преподаватели, студенты и т.д.), степени формальности ситуации, страны, в которой произошел диалог. Основная цель задания – проверка умений магистрантов определять контекст ситуации на основе

используемой профессиональной лексики, догадаться об особенностях коммуникантов и ситуации общения;

в) составление примеров (контекстов) с лексемами, относящимися к профессиональному вокабуляру и взятыми из разных тематических групп (тематическая классификация профессиональной лексики описана в п. 1.3 и представлена в приложении 3) для проверки способности магистрантов самостоятельно оперировать языковым репертуаром. Контекст (предложение, мини-диалог) должен быть сконструирован таким образом, чтобы, во-первых, из него однозначно было понятно значение лексической единицы, а во-вторых, он содержал некоторые социолингвистические особенности (например, особенности формального/неформального общения).

Ознакомительный этап. Перед началом работы преподаватель проводит беседу о том, что межкультурный диалог в профессиональной сфере может характеризоваться трудностями, поясняет, что они могут быть связаны с различиями в профессиональных картинах мира и ссылается на результаты вводного анкетирования, в котором магистранты показали/не показали знания об особенностях профессиональной картины мира представителей иной лингвокультуры. В совместном обсуждении участники фиксируют внимание на том, что эти различия проявляются в основном на лексическом уровне (как на нейтральном, так и на сниженном слоях лексики). На этом же этапе предполагается объяснение преподавателем способа работы студентов с информационными источниками — словарями и корпусами, а именно обсуждение их плюсов и минусов в отношении к профессионально-педагогической лексике, обоснование необходимости использования корпуса для выбора наиболее частотного слова.

Формирующий этап. Данный этап характеризуется непосредственной работой студентов с аутентичными текстами, маркированными социолингвистическими особенностями. На *дотекстовом подэтапе* происходит ознакомление с контекстом, т.е. элементами картины мира, совпадающими по тематике с темой текста, посредством изучения сайтов компаний, о которых идет речь в тексте, блогов по указанным тематикам, сайтов, представляющих реалии иноязычного

высшего образования и т.д. Далее необходимо применение упражнений на введение и анализ лексики, обладающей социолингвистической маркированностью: *Identify the degree of formality of the following words: ..., Choose the words which, in your opinion, characterize the speech of a teacher* и т.д. и на обеспечение вероятностного прогнозирования социолингвистических особенностей описанной в тексте ситуации: *Read the title. Identify the functional roles of its characters/of the author. Guess the degree of formality of the situation.* В некоторых случаях необходим социолингвистический комментарий к тексту, чтобы подсказать обучающимся некоторые аспекты ситуации общения, о которых нельзя догадаться до чтения текста: тема, степень формальности общения, форма коммуникации (диалог, полилог, монолог и пр.), т.е. следует описать контекст ситуации, который облегчит понимание условий общения, описанных в тексте.

Текстовый подэтан направлен, во-первых, на проверку понимания представленной в тексте информации в ходе ответов на вопросы по содержанию текста¹⁹, во-вторых, на узнавание, выявление, тренировку (в случае со сниженной лексикой тренировка не предполагается) профессиональной лексики в ходе беседы с преподавателем с целью актуализации умений обнаружения, распознавания и идентификации языковых особенностей, присущих поведению преподавателя ИЯ в рамках педагогического дискурса: *Which of the given synonyms would you use if you wanted to express the following:..? Which word of the ones used in the text would be the most suitable in the given situation:..?.*

Далее организуется социолингвистический анализ текста: установление сферы и места общения; определение социального статуса и социальной роли участников/автора текста (если они не были определены на дотекстовом этапе), исследование особенностей сферы образования другой страны. На этом этапе возможны следующие вопросы: *Which speaker is not a teacher? What educational background do the speakers come from? What country is the speaker from? How did*

¹⁹ Используется в сокращенном виде и служит не только с целью проверки понимания текста: вопросы должны быть сформулированы таким образом, чтобы направить студента на осознание особенностей иной картины мира автора текста/участников видеозаписи.

you guess their geographical origin? Do you believe that the speakers are professors? What register do the speakers use (formal, neutral, informal)? How do you know this?

Послетекстовый подэтан нацелен на совершенствование умения ориентироваться в коммуникативной ситуации на основе проведенного ранее анализа ее компонентов. Происходит сопоставление профессиональных реалий, представленных в тексте, с реалиями родной культуры: *Would you react the same way if you were in the same situation? Why/Why not? Would your reaction differ if your partners were teachers/professors from Russia/the USA?* На этом этапе предусматривается решение кейсов и инсценировка ситуаций общения по тематике/проблематике текста (разыгрывание ролей), в которых может оказаться русскоязычный преподаватель, т.е. использование метода ролевой игры, а также обсуждение проблемы, например, в формате дебатов, проведения круглого стола и пр.

Этан контроля нацелен на определение к концу обучения уровня освоения лексического компонента СЛК. На данном этапе предлагается прохождение студентами финального среза, содержащего задание, которое имитирует естественную трудность ориентировки в коммуникативной ситуации, возникающей в условиях межкультурного общения (задания схожи с теми, что были выполнены в ходе курса), и предполагает применение стратегий речевого поведения в случае проблем межкультурного диалога. В основе ситуации должна лежать использованная зарубежным преподавателем лексика, понимание и перевод которой на русский язык не являются однозначными и требуют от магистранта знания зарубежной профессиональной картины мира и проявления догадки.

Представим ниже комплекс упражнений и вместе с тем опишем последовательность этапов работы в рамках темы «Studying and working abroad».

Studying and working abroad



Cultural Note

Shorelight Education is a US-based education company whose purpose is to ‘Educate the World’. It partners with leading nonprofit universities to increase success for international

students while driving institutional growth. *Shorelight* is committed to helping talented, diverse learners around the world discover and succeed at U.S. flagship and tier-one research universities.

Task 1. Visit the website of the ‘Shorelight Education’ company and take some time to analyse it. What kinds of programs and services do they offer? Who and how can apply? What are the upcoming events?



Focus on the section ‘Stories’: who writes them and what are the featured topics? Summarize and discuss the information in group.

 <https://www.shorelight.com>



Text-based tasks

Task 2. You are going to read an interview with a person related to international students. Look at her quotation and try to guess her position. Could she be a student herself? What makes you think so?

“This is your time really to explore,” Cruz said. “The beauty of our program is that students have that opportunity to really dive in and explore all the different subjects and really figure out what they are passionate about.”

Read the text and check your guesses.

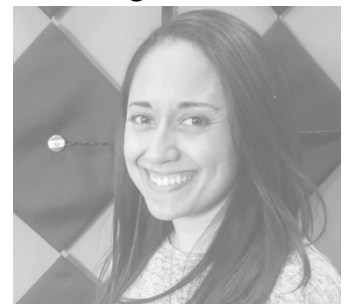
Faces on Campus: Meet Amy Cruz at American Collegiate LA

By Matt Killorin

Published on June 8, 2021

Advisors introduce international students to US university life in Los Angeles, then assist with the transfer process to top-ranked institutions to finish their bachelor degree.

For Amy Cruz, working with international students at American Collegiate Los Angeles is a way to pay forward the educational support and inspiration she received when she was in school. The managing director at the prestigious first-year undergraduate level transfer program knows from experience how important it can be to receive the right kind of guidance when charting your future.



“I went to community college first, which is the reason why I have empathy for our students who are in this transfer process,” Cruz said. “I was really lucky to have my sister because she went to a community college and then transferred to a four-year university before me. I followed in her steps; she was my guide.”

Cruz double-majored in psychology and Central American studies before earning a master’s degree in educational psychology from California State University, Northridge. While working as a student assistant in the university’s continuing education division, Cruz learned about

the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) requirements at US schools. There, a helpful colleague encouraged her to apply for an opening in the international programs department.

“She was just a guiding light for me, such a great person. Sure enough, I was able to get the position and started off as a program support coordinator,” said Cruz. “In high school, I wanted to be a veterinarian. And then I took an AP class and realized I love psychology. And then it took one professor to show me this master’s program that led me to educational psychology, and then to international education. In so many ways, I thought I had this idea in mind and then it just took that one person or that one course to really change my whole trajectory.”

Working with Amy at American Collegiate Los Angeles

Cruz ensures students meet the requirements for the universities they plan to transfer to after they complete their year at American Collegiate Los Angeles. She helps students work on interview skills, reviews essays, and double-checks that all supplemental materials are included in each application. Cruz also shows the students how to follow up and make smart choices when admission offers start coming in.

American Collegiate Los Angeles students transfer to elite universities across the United States, including the University of Southern California and New York University, and several other top-50 schools. Students enrolled at the Los Angeles campus take a rigorous course load from UCLA Extension while gaining access to the university’s extensive alumni network, support services, and recreation center, as well as exclusive transfer support specially designed for international students.

“I tell my students, ‘This is your time really to explore,’” Cruz said. “The beauty of our program is that we give students that opportunity to really dive in and explore all the different subjects and really figure out what they are passionate about.”

The abstract and the photo are taken from <https://shorelight.com/student-stories/faces-on-campus-meet-amy-cruz-at-american-collegiate-la/>

Task 3. Mark the statements about the text as True or False:

1. Amy Cruz was an international student herself.
2. She was not alone in her adaptation to a new country; she followed someone else’s steps.
3. She worked on only one position at American Collegiate LA.
4. Amy completely shares the students’ problems and is eager to help.



Vocabulary Practice

Task 4. Here are some terms taken from the article which describe studying process at university. Comment on the same realities in Russia and around the world. Which synonyms would you use to explain these notions to a person who is not connected with the education, e.g. to a student’s parent?

*double-major • university’s continuing education division • alumni network
community college • undergraduate level transfer program • admission offer*



Sociolinguistic Analysis

Task 5. Describe Amy's style of talking with and about students. Is it informal? Is it typical of your country? Would the register be different if she spoke with a professor? A student's parent? A teacher?



Sociolinguistic Practice

Task 6. Study the case and discuss it.

Here are the two examples taken from the article "*Mutual adaptation of international students and academics for the sustainable development of international education*". The first text is written by an international student in the beginning of the studies, the second one is the comment of a teacher working with this student. Try to guess the national background of both.

Student: *I start with something very general and then the next sentence will be less general and the next sentence will be more specific and then I come to the thesis statement. But I mean sometimes when I wrote something, I want to put an anecdote to it but I think is it safe to write this way?... But then in academic writing, they always structure, because when I learn IAP, they tell us like this is the way you write it, like for example this is the introduction, you start with something very general and then it's like a triangle with the point to the bottom. <...> I wish it [the academic writing convention] were not so structured like this.*

Lecturer: *I recognize the diversity but I insist on the Western style of logics and arguments. I am afraid that I would say —No you come to a very Western style University... and you need to learn to see the world as these people see it... I do not mark people down to a fail when they have errors like what I call the mechanics of English... But I would give them a fail if they were not attempting to explain and make a logical connection in your argument and if you do not play that game, then you can get a fail grade.*

Taken from: *Tran, L. (2008) Mutual Adaptation of International Students and Academics for the Sustainable Development of International Education. EDU-COM International Conference. URL: <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30056532/tran-mutualadaptation-2008.pdf>*

This issue has become the subject for discussion at a conference dedicated to international mobility. The speakers ask university lecturers from different countries to comment on it. Speak on:

- What would your personal teaching strategy in this situation be?

- Is there an official university view regarding differences in attitudes international students show that make the estimation of their work difficult?
- Should they be supported or approximated to the standards of studying traditions in your country?
- What other problems can international students face?
- Can researchers face the same problems as students do?

Task 7. Role-play the following situations.

STUDENT A. You are a university lecturer. You teach Creative Writing. There is a German student in one of your groups. You give him bad marks because you think that his assignments are not up to standard as they are ‘too structured’ and this student pays little effort to show his creativity and only writes his essays according to the sample that can’t be compared with essays of other students despite language accuracy. The advisor working with international students is worried about this situation and blames you for neglecting ‘intercultural peculiarities’. Try to explain your point of view. After that discuss it with your colleague facing the same problem (Another student A). Have the advisors managed to persuade you?

STUDENT B. You are an advisor responsible for working with international students and their successful adaptation. A German student worries about his results in Creative Writing. He claims that his essays are well-written and up to the topic but the teacher still gives him bad marks because of their structure. The student tries his best but struggles as he is used to giving his essays clear structure and avoiding references to personal experience as it is a traditional way of writing essays in his own country. Speak with a teacher and explain the intercultural peculiarities he/she should mention while teaching intercultural students.

After that work with you colleague facing the same problem (Another student B). Have you managed to persuade the lecturers?

Task 8. Final assessment.

Imagine you work at a university in Russia as an educator and you are asked for an interview. Different groups of readers ask for your career story and your duties at work. Write the same abstract (5-10 sentences) in three different versions: a) for students, b) for teachers in other countries, c) for people not connected with higher education sphere. Some sentences might be the same — please, underline the differences.

Разработанная технология обучения представлена на рисунке 2 (с. 121).

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

Цель: обучение лексическому компоненту СЛК студентов магистратуры

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК

Подходы: компетентностный, социолингвистический

Принципы:

Общедидактические: сознательности, лично-ориентированной направленности обучения, доступности и посильности, систематичности и системности, междисциплинарных связей, наглядности

Методические: коммуникативной направленности, приближение условий обучения к реальному общению, аутентичности, социокультурной обусловленности

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

1. Этап ориентировки

Цель: диагностика уровня сформированности проф. СЛК, выявление мотивации

Методы и приемы: эвристический – анкетирование с элементами case-study

2. Ознакомительный этап

Цель: активизация базовых знаний магистрантов, ознакомление с особенностями профессионального межкультурного общения

Методы и приемы:

информационно-рецептивный – объяснение особенностей проф. общения в межкультурном диалоге;

эвристический – мозговой штурм по вопросу отличий в речи преподавателей разных лингвокультур;

информационно-рецептивный – описание принципа работы с корпусами и словарями

3. Формирующий этап

Дотекстовый

Цель: Снятие трудностей, введение и первичная отработка лексики; обеспечение вероятностного прогнозирования социолингвистических особенностей текста

Методы и приемы:

Эвристический – анализ заголовка текста / представленного преподавателем социолингвистического контекста

Текстовый

Цель: проверка понимания текста; выявление, узнавание и тренировка профессиональной лексики; социолингвистический анализ текста.

Методы и приемы:

Эвристический – упражнения на проверку понимания социолингв. контекста текста; Эвристический, исследовательский – упражнения на формирование умений обнаружения, распознавания и идентификации языковых особенностей автора, социолингв. анализ текста.

Послетекстовый

Цель: совершенствование умений ориентироваться в коммуникативной ситуации.

4. Контролирующий этап

Цель: проверка, коррекция (при необходимости) полученных знаний

Методы и приемы:

эвристический – финальное анкетирование, решение проблемных ситуаций межкультурного общения, упражнения на корректное использование терминов

Рисунок 2. Технология обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей вуза

2.3. Результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности методики обучения студентов лексическому компоненту социалингвистической компетенции

Целью настоящего параграфа является описание хода и результатов опытно-экспериментальной проверки технологии обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей – магистрантов по специальности «Педагогическое образование» в рамках курса «Практикум по профессиональной коммуникации»²⁰. В случае достижения положительных результатов предложенная методика может быть рекомендована к внедрению в практику подготовки студентов языкового вуза к иноязычной профессиональной коммуникации.

Целью опытно-экспериментального обучения является проверка эффективности методики обучения лексическому компоненту СЛК магистрантов на материале аутентичных текстов в естественных (т.е. реализуемых в условиях реального учебного процесса) условиях обучения. Цель определила постановку **задач**, решение которых должно быть достигнуто в ходе опытно-экспериментального обучения:

- 1) Определить количественный и качественный состав контрольной и экспериментальной групп испытуемых (уровень магистратуры) и установить нормальное распределение исследуемых величин в этих группах;
- 2) Выявить уровень мотивации магистрантов к иноязычному (на английском языке) профессионально-педагогическому общению в условиях межкультурных контактов;
- 3) Разработать критерии освоения лексического компонента СЛК, применимые для вводного, текущих и контрольного срезов;
- 4) С применением серии срезов и с опорой на разработанные критерии определить уровни освоения лексического компонента СЛК магистрантов перед

²⁰ Курс «Практикум по профессиональной коммуникации» входит в образовательную программу магистратуры «Личностно-развивающее иноязычное образование», реализуемую в институте иностранных языков МГПУ.

началом обучения, в процессе обучения и в результате применения разработанной методики;

5) Реализовать на практике процедурный компонент авторской методики обучения магистрантов – будущих преподавателей вуза лексическому компоненту СЛК;

6) Обработать полученные в ходе опытно-экспериментального обучения результаты и сделать итоговые выводы о степени валидности и об эффективности предложенной методики.

Гипотеза опытно-экспериментальной работы заключается в том, что доказать эффективность методики обучения магистрантов лексическому компоненту профессиональной СЛК можно при соблюдении следующих условий:

1) в опытно-экспериментальном обучении участвует достаточное количество студентов;

2) корректно определены контрольная и экспериментальные группы обучающихся: выявлено нормальное распределение исходных величин, обеспечивающее адекватность и валидность результатов экспериментального обучения;

3) обучающиеся обладают достаточным уровнем владения английским языком (B2-C1);

4) установлены научно обоснованные релевантные критерии эффективности разработанной методики;

5) предусмотрен системный и последовательный мониторинг результатов опытно-экспериментального обучения согласно выявленным критериям;

6) выбран корректный метод статистической обработки данных, полученных в ходе вводного, промежуточных и контрольного срезов,

7) выявленные данные свидетельствуют о статистически достоверных позитивных изменениях в области обучения магистрантов лексическому компоненту СЛК.

Опытно-экспериментальное обучение организовано на базе института иностранных языков Московского городского педагогического университета в течение 2020-2022 гг. Собственно эксперимент организован в феврале-апреле

2021-2022 учебного года в двух группах первого курса магистратуры заочной формы обучения (ЛРО-211мз и ЛРО-212мз), обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» по профилю «Личностно-развивающее иноязычное образование» (всего 27 магистрантов) в ходе преподавания дисциплины «Практикум по профессиональной коммуникации», входящей в межкультурно-коммуникативный модуль учебного плана образовательной программы. В рамках данной дисциплины в качестве планируемого результата предполагается освоение магистрантами способности анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, знать правила и технологии эффективного межкультурного взаимодействия в профессиональной среде, выбирать коммуникативно приемлемые стили делового общения, толерантно и конструктивно взаимодействовать с людьми с учетом их социокультурных особенностей и целях успешного выполнения профессиональных задач и усиления социальной интеграции. Курс рассчитан на 48 аудиторных часов и 93 часа самостоятельной работы, что составляет 4 зачетные единицы. Контроль качества освоения дисциплины включает в себя промежуточную аттестацию в форме зачета с оценкой.

Опытно-экспериментальное обучение предполагало включение разработанной методики в естественный контекст аудиторных занятий (2 ак. ч. в неделю, 8 недель, итого 16 ак. ч.) двух обозначенных групп и носило открытый характер, в процессе проведения эксперимента могли вноситься корректировки. С целью расширения области применения разработанной методики отдельные элементы программы эксперимента были дополнительно проведены в группе МК-211м (7 человек), студенты которой обучаются по направлению подготовки «Лингвистика» по профилю «Иностранные языки в пространстве деловой межкультурной коммуникации» (из них 80% магистрантов работают учителями/преподавателями ИЯ) в рамках курса «Теория и методика межкультурного иноязычного образования». Эксперимент проводился 4 ак. ч. и включал в себя вводный срез, работу с одной из тем и финальный срез.

Для проверки эффективности опытно-экспериментального обучения было предусмотрено подключение к работе студентов следующих контрольных групп: 1) ТМШВ-211м, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» по профилю «Технологии межкультурного обучения иностранным языкам в школе и вузе»; 2) РКИ-211м, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» по профилю «Методика обучения английскому языку и русскому языку как иностранному»; 3) ПМК-211м, обучающихся по направлению «Лингвистика» по профилю «Перевод. Межкультурная коммуникация»; 4) ТТ-211м, обучающихся по профилю «Лингвистика» по профилю «Текстовые технологии: создание и редактирование текстов на английском языке». Всего из четырех групп участие приняли 16 магистрантов, в совокупности составивших контрольную группу испытуемых. Диагностика уровня освоения лексического компонента СЛК студентов контрольной группы фиксировалась на основе результатов того же финального среза, что и у экспериментальных групп. Итого всего в опытно-экспериментальном обучении приняли участие 50 магистрантов.

Опытно-экспериментальное обучение включало следующие этапы: подготовительный, диагностирующий, формирующий, контролирующий. В таблице 6 представлен ход опытно-экспериментального обучения.

Таблица 6

Этапы проведения опытно-экспериментального обучения

<i>Этап</i>	<i>Сроки проведения</i>	<i>Содержание этапа</i>
<i>Подготовительный</i>	<i>октябрь 2020 – февраль 2022</i>	Постановка цели, гипотезы и условий проведения опытно-экспериментального обучения, разработка материалов для проведения эксперимента, составление анкеты, исследующей потребности магистрантов в межкультурном общении, материалов для вводного и финального срезов.
<i>Диагностирующий</i>	<i>февраль 2022</i>	Проведение анкетирования обучающихся с целью определить их мотивацию к межкультурному общению, проведение предварительной диагностики (предэкспериментального среза) для определения уровня сформированности профессиональной СЛК магистрантов.

<i>Формирующий</i>	<i>февраль-апрель 2022</i>	Организация процесса обучения студентов в экспериментальных группах, постоянная фиксация результатов, корректировка (в случае необходимости) и уточнение методики.
<i>Заключительный (итоговый)</i>	<i>май 2022</i>	Проведение итоговой диагностики в экспериментальных и контрольной группах. Обработка полученных результатов, сравнение данных, полученных в ходе вводного и финального срезов и опытно-экспериментального обучения. Инфографическое представление результатов «вертикального» и «горизонтального» сравнения результатов опытно-экспериментального обучения.

Подготовительный этап опытно-экспериментальной работы.

На данном этапе спрогнозирован и спланирован ход предстоящего эксперимента, обозначена его цель, сформулированы задачи, а также разработана гипотеза и определены условия проведения опытно-экспериментального обучения. В рамках этого этапа разработаны материалы для проведения опытно-экспериментальной работы (материалы представлены в приложении 5).

Перед началом опытно-экспериментального обучения была составлена анкета с целью исследования потребностей магистрантов в межкультурном профессиональном общении²¹. Для диагностики текущего уровня освоения лексического компонента СЛК магистрантов был составлен предэкспериментальный (вводный) срез²². Был также составлен финальный срез для студентов экспериментальных и контрольных групп. Разработаны критерии уровня освоения студентами лексического компонента СЛК (представлены в Таблице 7, с. 127-128); каждый из критериев, выраженный в терминах «знать» и «уметь», обозначен специальным кодом для облегчения идентификации результатов, их последующей обработки и представления в той или иной форме визуализации (таблицах, диаграммах).

²¹ Анкета размещена по ссылке: <https://forms.gle/9ZujmttEz9HRh6be9>

²² Срез размещен по ссылке: <https://forms.gle/q3Ldn9mF1UAdQDTL7>

Критерии уровня освоения лексического компонента СЛК

Знать	Уметь
<i>Высокий уровень освоения</i>	
<ul style="list-style-type: none"> — З-1 социально обусловленные особенности использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным коллегой; — З-2 различия русскоязычной и англоязычной методических систем; — З-3 дискурсивные формулы, характерные для официального, неофициального и полуофициального стилей. 	<ul style="list-style-type: none"> — У-1 точно и полно понимать контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики; — У-2 самостоятельно и корректно анализировать и интерпретировать контекст использования лексической единицы, принадлежащей к профессиональному языку; — У-3 точно идентифицировать ситуации межкультурного недопонимания и предлагать пути их решения; — У-4 спонтанно и не пользуясь словарем соотносить англоязычные и русскоязычные реалии, вербализованные элементом профессионального языка; — У-5 строить устные и письменные высказывания с учетом экстралингвистических факторов (в т.ч. профессиональной и национальной принадлежности предполагаемого коммуниканта); — У-6 успешно применять стратегии и тактики построения профессионально-ориентированного дискурса; — У-7 свободно оперировать языковым репертуаром профессиональной направленности и достигать коммуникативной цели с целью сокращения межкультурной профессиональной дистанции.
<i>Средний уровень освоения</i>	
<ul style="list-style-type: none"> — З-1 основные социально обусловленные особенности использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным коллегой; — З-2 основные различия русскоязычной и англоязычной методических систем; — З-3 основные дискурсивные формулы, характерные для официального, неофициального и полуофициального стилей. 	<ul style="list-style-type: none"> — У-1 понимать контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики; — У-2 самостоятельно с некоторыми трудностями анализировать и интерпретировать контекст использования лексической единицы, принадлежащей к профессиональному языку; — У-3 идентифицировать большинство ситуаций межкультурного недопонимания и предлагать пути их решения; — У-4 спонтанно и не пользуясь словарем соотносить большинство англоязычных и русскоязычных реалий, вербализованных элементом профессионального языка; — У-5 строить устные и письменные высказывания с учетом некоторых экстралингвистических факторов (в т.ч. профессиональной и национальной принадлежности предполагаемого коммуниканта); — У-6 применять некоторые стратегии и тактики построения профессионально-ориентированного дискурса; — У-7 оперировать языковым репертуаром профессиональной направленности и частично достигать коммуникативной цели с целью сокращения межкультурной профессиональной дистанции.

<i>Низкий уровень освоения</i>	
<ul style="list-style-type: none"> — З-1 социально обусловленные особенности использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным коллегой на недостаточном уровне; — З-2 различия русскоязычной и англоязычной методических систем на недостаточном уровне; — З-3 дискурсивные формулы, характерные для официального, неофициального и полуофициального стилей на недостаточном уровне 	<ul style="list-style-type: none"> — У-1 в общих чертах понимать контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики; — У-2 анализировать и интерпретировать контекст использования лексической единицы, принадлежащей к профессиональному языку, исключительно с опорой на дополнительные источники и/или помощью преподавателя/одногогруппников/носителя языка; — У-3 идентифицировать ограниченное количество ситуаций межкультурного недопонимания, явно (эксплицитно) проявляемого в коммуникативном поведении участников общения; — У-4 соотносить англоязычные и русскоязычные реалии, вербализованные элементом профессионального языка только с использованием словаря или других ресурсов; — У-5 строить устные и письменные высказывания без учета экстралингвистических факторов; — У-6 ограниченно применять стратегии и тактики построения профессионально-ориентированного дискурса; — У-7 ограниченно оперировать лексическим репертуаром профессиональной направленности

Диагностирующий этап опытно-экспериментальной работы

На данном этапе проведено анкетирование обучающихся, направленное на выявление их мотивации к межкультурному общению, а также проведена диагностика уровня освоения студентами лексического компонента СЛК. В ходе *анкетирования* в экспериментальных и контрольных группах магистрантов (всего 50 участников) мы выяснили ряд исходных данных.

Первое. Все присутствующие имеют опыт преподавания и работают учителями/преподавателями на момент прохождения анкеты (48% – в школе) (см. рисунок 3, с. 129), при этом намерение и желание преподавать в вузе высказали 46% обучающихся магистратуры (23 человека), 34% (17 человек) затрудняются на данный момент, но в будущем рассматривают возможность преподавания в вузе в качестве возможного карьерного пути; 20% (10 человек) выбирают для работы репетиторство или другие учебные заведения (школы, курсы дополнительного образования) (см. рисунок 4, с. 129). Трое магистрантов пояснили, что работают преподавателями в вузе, что дает нам возможность применения их

опыта работы в сфере высшего образования и обогащенного профессиональными дискурсивными формулами лексического репертуара в процессе обсуждения материалов опытно-экспериментального обучения.

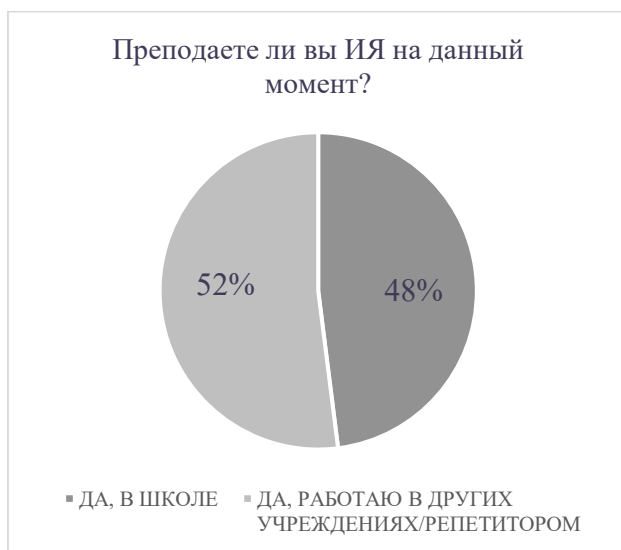


Рисунок 3. Педагогический опыт магистрантов



Рисунок 4. Мотивация магистрантов к преподаванию в вузе

Второе. Потребность в профессиональном межкультурном диалоге (в обмене мнениями по вопросам, связанным с обучением ИЯ, с зарубежными коллегами) высказали 43 магистранта (86%) вне зависимости от мотивации преподавания ИЯ в вузе (см. рисунок 5, с. 130), при этом 44% (22 магистранта) не имеют возможности участвовать в профессиональном межкультурном диалоге, 40% (20 обучающихся) участвуют в качестве слушателей и лишь 16% магистрантов (8 человек) активно участвуют в обсуждениях (см. рисунок 6, с. 130). Позже в ходе устной беседы было обнаружено, что под межкультурным диалогом в случае опрошенных подразумеваются научные конференции по вопросам инклюзивного образования (представляющего научный интерес среди магистрантов), а также методические вебинары (участниками перечислены мероприятия издательств Cambridge и Macmillan) и педагогические онлайн-сообщества.

Все магистранты, практикующие участие в межкультурном общении, отметили, что испытывали трудности, связанные с использованием профессиональной лексики при межкультурном общении, среди них понимание и исполь-

зование корректных названий подходов к обучению ИЯ, специфических для преподавания ИЯ терминов, сокращений и аббревиатур. Для решения проблем с использованием и пониманием профессиональной педагогической терминологии обучающиеся в основном пользуются словарями, интернет-источниками и пособиями для преподавателей ИЯ.

Полученные результаты подтвердили наше предположение о высоком уровне мотивации обучающихся магистратуры к участию в профессиональном межкультурном общении и осознании его (общения) трудностей для русскоязычных преподавателей. Мы также выявили, что магистранты выделяют лексический уровень профессионального языка как основной источник трудностей лингвистического характера.

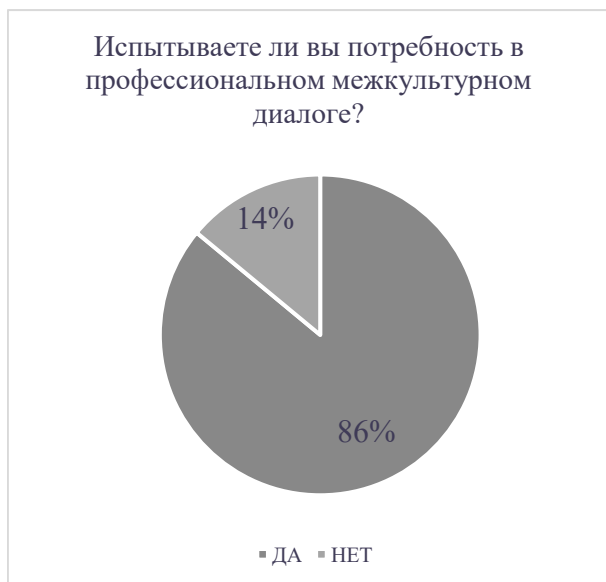


Рисунок 5. Мотивация магистрантов к участию в межкультурном диалоге



Рисунок 6. Степень участия магистрантов в профессиональном межкультурном общении

Третье. Магистрантам были представлены примеры лексических единиц, потенциально вызывающих трудности при выражении на английском языке: *умение, навык, СПО, блок учебных предметов, окно (между занятиями)* и т.д. Большинство магистрантов (68%, 34 человека) знают половину или меньше половины слов, 22% (11 обучающихся) известно больше половины слов. Знание всех или почти всех слов отметили 10% (3 обучающихся), при этом в устной беседе все магистранты назвали их ошибочно (см. рисунок 7, с. 131).

Результаты, отличные от представленных выше итогов диагностики, выявлены при понимании таких лексических единиц английского языка, как *buzz session*, *IEP*, *magnet school*, *cluster grouping*, *chunking* и др. Двое магистрантов (4%) отметили, что знают все слова, тринадцати магистрантам (27%) знакомы половина или больше половины слов; 46% (22 магистрантов) знают меньше половины слов; 11 магистрантам (23%) не знакомо ни одно слово (см. рисунок 8). Эти результаты подтверждают наши предположения о недостаточных знаниях магистрантов в области профессиональной лексики как основного вербализатора иноязычной профессиональной картины мира.

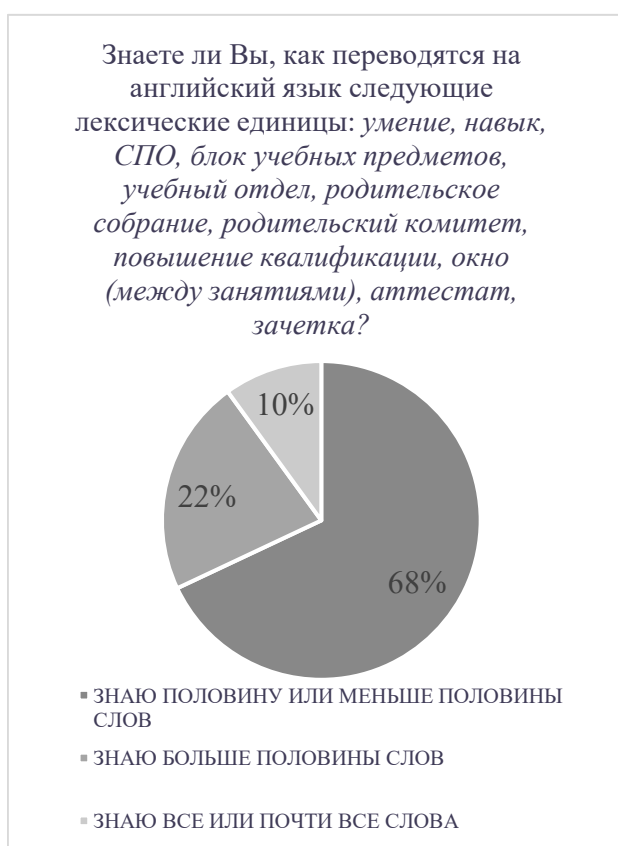


Рисунок 7. Уровень владения магистрантами дискурсивными формулами на русском языке

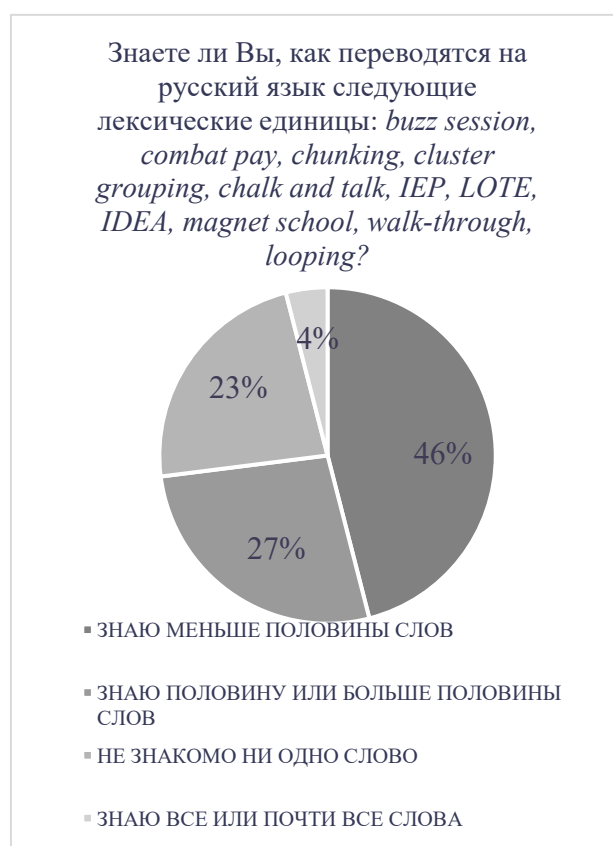


Рисунок 8. Уровень владения магистрантами дискурсивными формулами на английском языке

На основе выявленных данных мы можем сделать общий вывод о том, что магистранты осознают необходимость профессионального межкультурного общения, но при этом оценивают сложности и заинтересованы в подготовке к их разрешению. Данные заключения подтвердила устная беседа, в которой магистранты выразили заинтересованность в освоении возможностей для участия в

межкультурном профессиональном общении, а все участники экспериментальных групп сформулировали высокие ожидания от предстоящего курса, совпадающие с поставленными нами задачами по обучению лексическому компоненту СЛК.

Подробнее опишем результаты вводного среза, проведенного в экспериментальных группах и нацеленного на диагностику уровня освоения лексического компонента СЛК магистрантов. В качестве первого задания обучающимся был предложен диалог с ситуацией непонимания в ходе профессионального межкультурного общения (между преподавателями из России и из США), возникшей в результате произнесенной русскоязычным преподавателем лексической единицы “class of ‘21”. Непонимание было основано на иной в американской профессиональной культуре традиции наименования учебных потоков (нумерация осуществляется по году выпуска, а не по году поступления, что, вероятно, связано с особенностями американского менталитета: планирование, уверенность в будущем и т.д. [Storti, 2017]). Из 34 участвовавших в срезе магистрантов ситуацию полностью правильно обозначили только четыре магистранта (12%), 18 обучающихся (53%) поняли, в чем заключалось непонимание, но не смогли его объяснить (например, некоторые из них предположили, что число 21 может являться возрастом обучающихся), 12 магистрантов (35%) затруднились ответить.

Во втором задании была приведена коммуникативная ситуация, представляющая собой диалог, произошедший между преподавателями, которые работают с иностранными студентами в Мичиганском университете²³. Магистрантам не был дан контекст ситуации (указана только сфера функционирования — высшее образование), и в их задачи входило самостоятельное описание контекста и дискурса ситуации, а именно определение функциональной роли говорящих (преподаватели, студенты и т.д.), степени формальности ситуации, страны, в которой произошел диалог, и догадка о том, возможно ли, что один из участников

²³ <https://quod.lib.umich.edu/cgi/c/corpus/corpus?c=micase;cc=micase;q1=passed%20out%20the%20booklets;view=transcript;id=MTG999ST015>

диалога – русскоязычный преподаватель. Отметим, что в корпусе не представлены ответы на эти вопросы (кроме функциональной роли говорящих и страны); основной целью задания было проверить сформированность умений магистрантов определять контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики, догадываться об особенностях коммуникантов и ситуации общения.

Восемь участников (24%) дали полный ответ с пояснениями²⁴, 17 участников (50%) дали неполные или частично верные ответы²⁵, 9 участников (26%) либо не дали ответы, либо не смогли идентифицировать ситуацию общения и функциональные роли участников (*“informal, parents + admission committee”*).

В последнем задании магистрантам были предложены шесть лексем, относящихся к профессиональному вокабуляру сферы высшего образования и взятых из разных тематических групп (тематическая классификация профессиональной лексики описана в ч. 1.3 и подробно представлена в приложении 3): *scholarly productivity, conditional admission, prerequisite course, Diploma of Higher Education, functional syllabus, ResLife advisor*. При подготовке задания мы ориентировались на лексем, вероятность использования которых в ходе межкультурного общения высока, но их понимание и использование наиболее вероятно могут вызывать трудности у обучающихся. К трудностям можно отнести отсутствие точного аналога реалии в русскоязычной сфере высшего образования (*ResLife advisor*), несовпадение дословного перевода лексической единицы со значением похожего явления в русском языке (*Diploma of Higher Education*). Кроме того, некоторые слова и словосочетания могли не изучаться на уровне бакалавриата, поскольку они относятся к сфере академического общения (*scholarly productivity*).

²⁴ “I think this is a dialogue between university staff members during an educators' meeting. Situation is semi-formal, because they are at work, but they know each other well. It is in european country, Speaker 1 might be from Russia”, “The speakers might be teachers. I think, it is an educator's meeting. The situation is informal. It could happen in any country, where universities or courses do summer courses. I guess, one of the speakers could be a foreigner, because speaker 2 doesn't use slang”.

²⁵ “This dialogue is informal, I think it's between University stuff and a teacher”, “The speakers are university staff, the situation is informal”.

Ввиду того, что обучающиеся должны не только понимать контекст ситуации и социолингвистические условия общения, но и самостоятельно оперировать языковым репертуаром, им было предложено привести примеры, т.е. самостоятельно задать контекст, в котором целесообразно использование представленных лексических единиц. Всего магистрантами было предложено 204 примера, из которых 33 (16%) корректные, 39 (19%) частично верные или неполные (например, ситуация указана слишком широко), в случае 132 примеров (65%) либо невозможно было понять смысл искомого слова, либо ответ не был предложен вовсе. Результаты выполнения всех трех заданий для их дальнейшей оценки по критериям уровня освоения лексического компонента СЛК магистрантов представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты выполнения магистрантами заданий вводного среза

<i>Результаты</i>				
<i>Задание</i>		<i>Полный и точный ответ</i>	<i>Частично верный/неполный ответ</i>	<i>Неверный ответ/ответ не дан</i>
Task 1		4 (12%)	18 (53%)	12 (35%)
Task 2		8 (24%)	17 (50%)	9 (26%)
Task 3	Scholarly productivity	12 (35%)	9 (27%)	13 (38%)
	Conditional Admission	6 (18%)	8 (23%)	20 (59%)
	Prerequisite course	4 (12%)	6 (18%)	24 (70%)
	Diploma of Higher Education	0	9 (26%)	25 (74%)
	Functional Syllabus	5 (15%)	3 (9%)	26 (76%)
	ResLife Advisor	5 (15%)	5 (15%)	24 (70%)
	Task 3 - Всего		32 (15%)	40 (20%)

Согласно разработанным нами и приведенным выше критериям уровень освоения лексического компонента СЛК магистрантов у всех трех групп можно оценить как средний (на уровне рецептивной коммуникативной деятельности) и низкий (на уровне продуктивной коммуникативной деятельности). При выполнении первых двух заданий, направленных на оценку социолингвистических

особенностей ситуации профессионально-педагогического дискурса, большинство магистрантов понимали общий контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики и идентифицировали наличие недопонимания между представителями разных культур, хотя не смогли точно интерпретировать ситуацию и предложить пути разрешения той или иной задачи/проблемы. При выполнении последнего задания, предполагающего оперирование лексическим репертуаром для моделирования высказывания с использованием дискурсивных формул, магистранты пользовались лексическим репертуаром профессиональной направленности ограниченно. В основном они смогли определить сферу, в которой использование предложенных слов было бы возможным, но без дополнительного источника информации не создали верный контекст. Кроме того, участники не соотнесли англоязычные и русские реалии, в некоторых случаях предоставив контекст, актуальный для русскоязычной картины мира.

Интерпретация данных исходной диагностики, полученных в результате множественных замеров уровня осведомленности обучающихся в области межкультурного профессионального общения по проблемам преподавания иностранных языков, а также первоначального уровня освоения лексического компонента СЛК магистрантов, подтвердила наши предположения о недостаточном уровне подготовленности магистрантов к взаимодействию с иноязычными коллегами и позволила нам сделать вывод о необходимости повышения этого уровня путем внедрения в образовательный процесс процессуального компонента методики обучения студентов лексическому компоненту СЛК.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы






На данном этапе был практически внедрен весь ход дидактических действий, описанных в п. 2.2, а именно:

— был проведен *ознакомительный* этап (только в экспериментальных группах, в т.ч. в группе, где проводился сокращенный эксперимент): обсуждение на вводном занятии трудностей межкультурного диалога со ссылкой на результаты вводного среза, а также объяснение принципа работы магистрантов со словарями и корпусами;

— был реализован *формирующий* этап: работа с магистрантами по разработанным дидактическим материалам, включающим 6 уроков (юнитов), рассчитанных на 2 ак. часа каждый. Каждый урок (юнит) включает в себя три основных этапа, подробно представленных в таблице 9. Полностью юниты (тексты, сопровождаемые комплексом упражнений) представлены в приложении 5. В приложении отсутствует юнит 2, поскольку он был представлен в полном объеме в п. 2.2.

Таблица 9

*Содержание занятий, проводимых
в рамках опытно-экспериментального обучения*

<i>Этапы работы</i>	<i>В экспериментальных группах</i>	<i>В контрольной группе</i>
 Дотекстовый/допросмотровый этап (Cultural Note)	Анализ и обсуждение информации из интернет-источника, близкого к тематике текста, самостоятельный поиск информации по обсуждаемой теме, оценка ее применения в опыте межкультурного общения	Обсуждение межкультурных реалий по тематике юнита
 Текстовый/просмотровый этап (Text-based tasks)	Догадка о социолингвистических особенностях текста и/или автора	Догадка о содержании текста
	Чтение текста/просмотр видео	
	Ответы на вопросы по тексту/видео	
	 Работа с лексическим материалом (Vocabulary practice)	
	 Социолингвистический анализ текста/видео (Sociolinguistic analysis)	—
 Послетекстовый/послепросмотровый этап (Sociolinguistic Practice)	Обсуждение тематики текста, сопоставление реалий родной и иноязычной профессиональных культур. Решение кейсов, ролевые игры	Обсуждение тематики текста

После каждого юнита в двух основных экспериментальных группах проводился письменно зафиксированный промежуточный срез в качестве домашней работы (решение кейса, инфографика, написание диалога, описание курса для преподавателей, эссе) для определения динамики изменения уровня освоения лексического компонента СЛК. В формулировке заданий были указаны дополнительные социолингвистические параметры (например, целевая аудитория письменных работ, возраст и статус участников диалога и т.д.), которые должны

были учитываться магистрантами при выполнении заданий. После проверки заданий преподавателем магистрантам разъяснялись ключевые неточности, касающиеся социолингвистического аспекта выполнения заданий.

В ходе опытно-экспериментального обучения и в результате письменного выполнения домашних заданий (промежуточных срезов) мы смогли определить динамику освоения обучающимися лексического компонента СЛК. Ниже представим полученные выводы.

1. На первых занятиях и в первых письменных работах не прослеживается использование обучающимися элементов профессионального языка при условии, что адресат является представителем профессионального сообщества (т.е. обучающиеся не всегда верно интерпретируют контекст и избегают профессиональную лексику).

2. Прослеживается тенденция к использованию магистрантами некодифицированной (но узуальной) профессиональной лексики при моделировании ситуаций, относящихся к официальному стилю речи.

3. Зафиксировано постепенное приобретение рецептивных и продуктивных социолингвистических умений, в т.ч. умение социолингвистического анализа текста/контекста, ориентация на лексическое выражение элементов профессионального бэкграунда коллеги-коммуниканта и постепенный уход от традиционной модели работы с текстами. На первых занятиях (как и на вводном срезе) магистранты затруднялись с ответами на вопросы социолингвистического характера, фокусируясь исключительно на содержании текста и представленном в нем фактическом материале; с трудом определяли контекст ситуации, например, профессию коммуниканта. При этом группа ЛРО-212мз показала бóльшую подготовленность к обсуждению вопросов, связанных с социолингвистическим анализом профессиональной межкультурной ситуации общения. Это связано, как мы установили, с тем, что в данной группе мы проводили первоначальные диагностирующие процедуры и апробировали некоторые элементы методики до собственно проведения эксперимента, в ходе подготовительного этапа опытной ра-

боты. Данный факт исходно подтвердил корректность наших основных дидактических решений, связанных с обучением магистрантов лексическому компоненту СЛК.

4. На этапе “Vocabulary Practice” обучающиеся испытывали некоторые трудности с описанием англоязычных реалий, вербализованных элементами профессионального языка, и демонстрировали склонность к языковой догадке о значении слова на основе исключительно русскоязычной профессиональной картины мира, при этом они имели представления об особенностях функционирования иностранной системы высшего образования. Например, на занятии по теме 3 (“Academic advising”) студенты затруднились объяснить значение лексемы *mix and match* (комбинация курсов в рамках обучения с учетом индивидуальных карьерных амбиций студента; характерна для кредитной системы накопления баллов (ECTS)). При этом после обращения преподавателя к англоязычным реалиям смогли ответить на вопрос (транскрибирование дидактического аудиоматериала выполнено с использованием инструментов программы Microsoft Teams):

Преподаватель: Well, what could ‘mix and match’ mean in the context of academic advising?
Магистрант: Maybe, the students from different groups are mixed together in one subject? Sometimes it happened in our postgraduate course, for example in L3 classes when I was studying with the students from other groups who have chosen the same language.
Другие магистранты: The same ideas. Agree with Dasha.
Преподаватель: Well, if the situation happened in Russia, your assumption would be undoubtedly reasonable, but what do you know about peculiarities of the American system of education? Do they have a ‘strict’ curriculum, or it is more flexible?
Магистрант: Oh, now I see! I knew it, that was easy! It is when we ‘collect’ different courses and make individual...err...timetable.

Стоит отметить разницу между работами магистрантов, посетивших занятие по теме, по которой было выполнено домашнее задание (срез), и тех, кто отсутствовал на данном занятии. Например, одно из заданий включало подготовку постера/стенда, отражающего особенности и традиции одного из российских университетов; в качестве целевой аудитории предполагались студенты, абитуриенты и преподаватели из другой страны (на выбор студента). Иными словами, при подготовке задания необходимо было учесть наиболее привлекательные традиции для представителей конкретной культуры и предъявить их, используя лек-

сику, понятную представителям другой страны, или используя объяснение в случае лакун. Магистранты, которые посетили занятие и выполнили задания, представляющие заданному виду работы (работа с текстом и обсуждение традиций зарубежных вузов, непонятных русскоязычным представителям высшего образования), справились лучше, чем пропустившие занятие, и смогли пояснить выбор целевой аудитории и представленную в работе информацию. При этом дополнительных комментариев со стороны преподавателя по выполнению задания представлено не было – как посетившие, так и пропустившие занятие магистранты ориентировались на формулировку задания без каких-либо дополнительных разъяснений со стороны преподавателя. На скриншоте постеров (рисунок 9) слева представлена работа магистранта, не посетившего занятие, а справа — посетившего. Справа подробнее отражены особенности российских вузов, привлекательных для американских студентов/преподавателей, и используется соответствующая тематике и жанру инфографики лексика, на левом скриншоте социолингвистический контекст не учитывается.

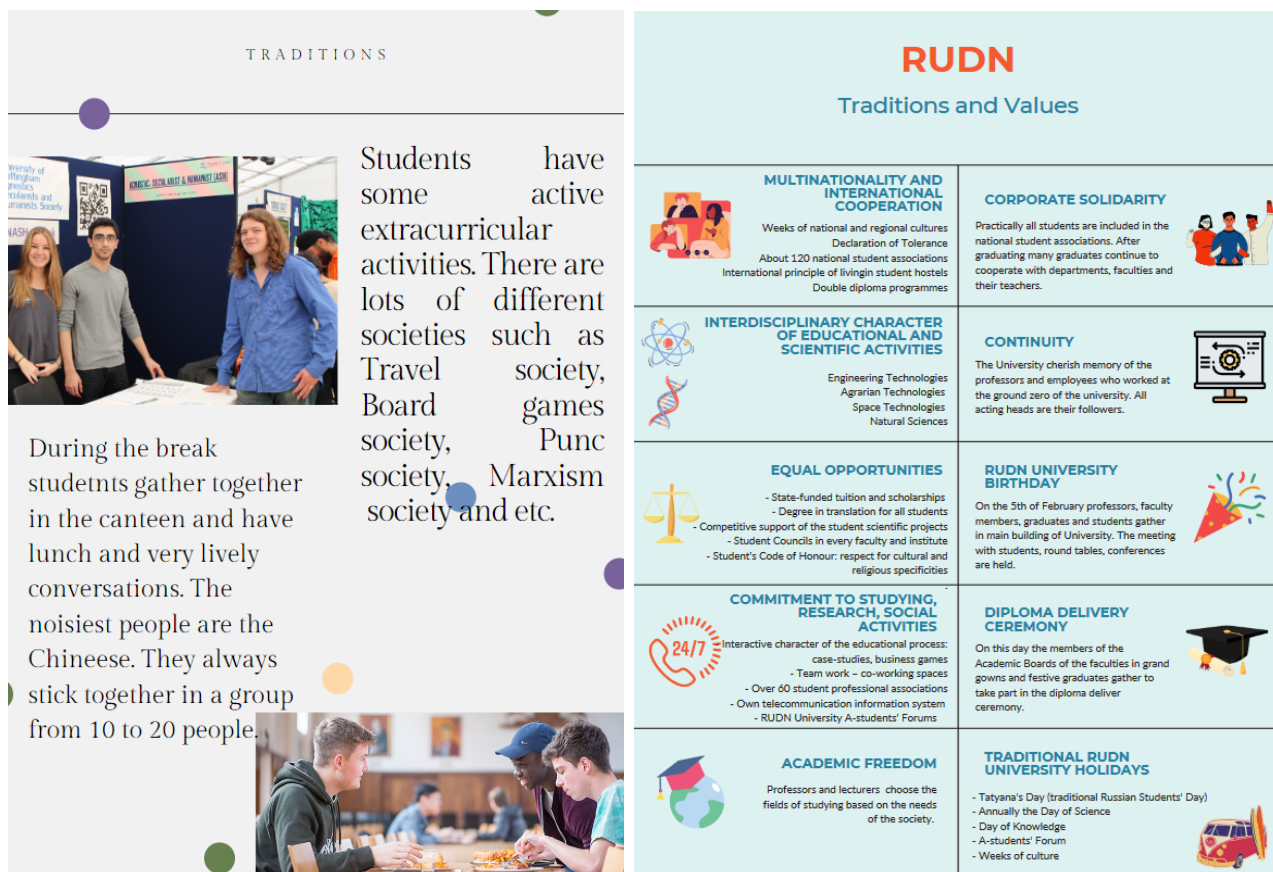


Рисунок 9. Примеры стендовых докладов студентов

5. Письменные высказывания производятся магистрантами с бóльшим (по сравнению с предыдущими работами) учетом социолингвистических факторов. Например, большинство магистрантов успешно справились с заданием написать один и тот же текст (описание работы преподавателя вуза) для разных адресатов: студентов, преподавателей из других стран и людей, не имеющих отношения к образованию. При этом многие участники фокусировались на содержании высказывания и социокультурных реалиях, а не форме, т.е. на использовании профессионального вокабуляра, различного для каждого из трех текстов. Ниже представлена успешная работа одного из магистрантов (отличия между абзацами подчеркнуты магистрантами самостоятельно).

a) I started my career five years ago. I passed my probationary period and earned a license for teaching. As I work in the university, not at school, teaching classes is not the primary job. My responsibilities include, but are not limited to, teaching classes, development of course material for you, supervising postgraduate students, regularly publishing journal articles, attending conferences, delivering presentations, and handling other administrative duties. I also travel to other universities to participate in learning opportunities and gain experience, participate in different meetings. I am here to help you, to give lectures, to answer your questions and try to lead you through all your student's life. Feel free to ask me.

b) I started my career five years ago. I passed my probationary period and earned tenure. As I work in the university, not at school, teaching classes is not the primary job. My responsibilities include, but are not limited to, teaching a requisite number of graduate classes, assisting with the development of course material, supervising postgraduate students, regularly publishing journal articles, serving on committees, attending conferences, writing proposals for grants, delivering presentations, and handling other administrative duties. I also develop curricula and deliver course material, travel to other universities or academic settings to participate in learning opportunities and gain experience, participate in committee, departmental, and faculty meetings.

b) I started my career five years ago. I passed my probationary period and earned a license for teaching. As I work in the university, not at school, teaching classes is not the primary job. My responsibilities include, but are not limited to, teaching classes, assisting with the development of course material, supervising students, regularly publishing journal articles, attending conferences, delivering presentations, and handling other administrative duties. I also develop timetable and deliver course material, travel to other universities to participate in learning opportunities and gain experience, participate in meetings.

При выполнении данного задания также прослеживалась связь между результативностью выполненного задания и посещением занятий (в том числе активном участии в обсуждении текстов). Ниже представлена работа магистранта с низким уровнем освоения лексического компонента СЛК:

a) If you ask me, I like my job as a speech practice teacher. I enjoy working with students as we can discuss different issues of our everyday life and practice our speech in such a way. In fact, my duties are as a usual teacher has. I have to fill in the tables with the points of my students as well as their progress, so they know if they have enough points to get a credit. Also, I have to attend some meetings of our department and prepare plans of our lessons. All in all, it's a new great experience for me.

b) After graduating from university in Russia with a master's degree, one can work at university. Now I've been working for almost a year at university being a teacher of speech practice. It's a new experience for me as I had practice at school at my graduating course. But I like my job and I enjoy working with students because most part of them know what they want, and they are well-organized. Moreover, I have to fill in the tables with the points of my students as well as their progress, so they know if they have enough points to get a credit. I also have an opportunity to visit the lessons of my colleagues, so I'm constantly learning from them and of course, lots of experience is needed.

c) Working at university is about teaching adults. Comparing to school teaching, I enjoy working with students because most part of them know what they want, and they are well-organized. After graduating from university in Russia with a master's degree, one can work at university. Now I've been working for almost a year at university being a teacher of speech practice. In fact, my duties are as a usual teacher has. I also have to fill in the special e-tables with the points that my students get as well as their presence. Teacher at university send this tables to the students so they know the points to get a credit.

Схожие результаты наблюдались и в задании, направленном на создание аннотации курса для преподавателей-иностранцев о системе образования в России. Большинство магистрантов справились с заданием, показав средний или высокий уровень освоения лексического компонента СЛК. Ниже пример одной из работ (стиль и средства выражения автора полностью сохранены).

This is a practical, completely online introductory course for those who are planning to work in Russian educational establishments or thus who are eager to get acquainted with Russian higher educational system. This course focuses on the peculiarities of the educational system in Russia. This education course will show you the basis of Russian educational system and will acquaint you with the main provisions of the principal educational document of Russia.

Along the way you will explore the crucial requirements for the educational institutions at different stages of studying, especially for higher education. The learners will examine necessary training competencies, which are have to be developed in students in the frames of school education, college or university formation. You will learn more about the requirements for training conditions. Our educators will have a brilliant chance to try to draw up a lesson or lecture plan in accordance with the stated requirements.

Moreover, you will be able to compare the educational standards of your country with the Russian ones. Practical tips and suggestions are provided to help with identifying structures of Federal State Educational Standard, analyzing its crucial features and incorporating them into the lessons. At the end of the course, you'll be able to be guided more easily in the realities of modern Russian educational system.

В ряде работ отсутствует какой-либо социолингвистический акцент, по тексту непонятно, что он ориентирован, во-первых, на преподавателей, во-вторых, на иностранцев. Приведем пример:

Welcome to the course!

Each step of our course is a completely different topic and provider. The course is created for people who are interested in teaching and want to dip in the pedagogical sphere.

This course is created for anyone who wants to improve their skills as a teacher by studying the basis of methodology and the English language. It is particularly focused on the skills and knowledge needed to support students. During the course you will have an opportunity to get the necessary information (theory) and the chance to practice your skills in various internships. Your course mentors will be the most popular professors of the Institute of Foreign Languages, MCU. The certificate provided for this course is free for learners that pass the final exam in 90%. We hope you will have interesting learning experience on this unique course!

Итак, в ходе реализации формирующего этапа эксперимента нам удалось осуществить системный и последовательный мониторинг его результатов и, как следствие, отследить динамику уровня освоения лексического компонента СЛК. Обнаруживаются позитивные изменения как в продуктивном (на первый план выходят лексически выраженные магистрантами социолингвистические особенности коммуникативной ситуации), так и в рецептивном (более точное понимание контекста ситуации (текста, видео) на основе используемой в нем профессиональной лексики) планах. Такая закономерность наиболее четко прослеживается по мере приближения к финалу эксперимента, в этот период выделяется также очевидная зависимость между успешностью выполнения задания (среза) и посещением предшествующего срезу занятия.

Контролирующий этап опытно-экспериментальной работы.

На этом этапе был проведен итоговый срез, позволивший оценить степень освоения лексического компонента СЛК обучающихся после экспериментального обучения. В качестве финального среза выступал кейс, описанный в п. 2.1 (Недопонимание, основанное на лексеме *covered*). Магистранты должны были пояснить, почему произошло недопонимание, его причину и предложить варианты разрешения конфликта.

Финальный срез прошли 32 магистранта. Полный развернутый ответ дали 30 участников, уровень 2 участников (6%), представивших крайне лаконичные

ответы, мы оценили как низкий. Стоит заметить, что у этих же магистрантов уровень был низким изначально (выявлен на диагностическом этапе).

Согласно использованным выше критериям, высокий уровень освоения лексического компонента СЛК был выявлен у 21 магистранта (66%), а средний – у 9 (28%). Добавим, что из 9 магистрантов 5 показывали в основном низкий уровень на вводном срезе, то есть их уровень вырос с низкого до среднего. Уровень не повысился у 4 магистрантов (был изначально и остался на среднем уровне), 2 из них пропустили более трех занятий, а 2 оказались в группе с сокращенным экспериментом, где они не проявляли активного участия в обсуждении.

В ходе финального среза все участники (исключая двух магистрантов, не давших полного ответа на вопрос) дали подробное объяснение принятых решений, фокусируясь именно на лексической составляющей их речевой деятельности. Участники предложили характеристики социолингвистических особенностей не только на основе учета параметров коммуникативной ситуации, но и с учетом анализа лексических средств выражения социолингвистических параметров общения. Иными словами, магистранты представили свои варианты объяснения культурного контекста, скрытого за словом *covered*. Именно эти действия позволили нам определить уровень освоения лексического компонента СЛК как *высокий* (в соответствии необходимыми критериями, см. таблица 7) или *средний* (при несоответствии отдельным критериям). 14 из них догадались или знали, что речь идет о юридической составляющей профессии преподавателя: *“American Universities provide their professors with so-called coverage of professors, which protect them from been fired because of the different situations. If I were not familiar with this phenomenon, then, of course, I would be very surprised. And I would think that the teacher was in trouble, analyzing similar situations in Russia, where teachers are completely unprotected”*, *“Most likely, the American teacher meant that the law is on the teacher's side”*. Другими предложенными магистрантами интерпретациями являлись *«придание огласки о произошедшей ситуации, несправедливой к преподавателю, в обществе: по ТВ, в социальных сетях и т.д.»* (*“Under "coverage" I understand speaking about such cases on TV, in newspapers, etc. In our mass media there*

are a lot of news connected to court petitions and big sums of money in America, so the reaction of the Russian teacher is clear”), а также «невозможность переложить ответственность за неудачное прохождение интервью на преподавателя» (“But teacher can't control how student would use this knowledge (it's not "covered"), she only can control if the material was learnt (which is "covered")”).

Для того, чтобы обобщить полученные данные и отследить динамику, мы представили в виде диаграммы результаты всех срезов: вводного, финального и шести промежуточных (рисунок 10). Каждое из выполненных студентами заданий было оценено с точки зрения уровня освоения лексического компонента СЛЖ магистранта в соответствии с представленными критериями. Подсчет проводился в процентном соотношении – выводилось среднее арифметическое, поскольку число магистрантов, присутствовавших на занятии, отличалось от занятия, на котором проводился вводный срез.

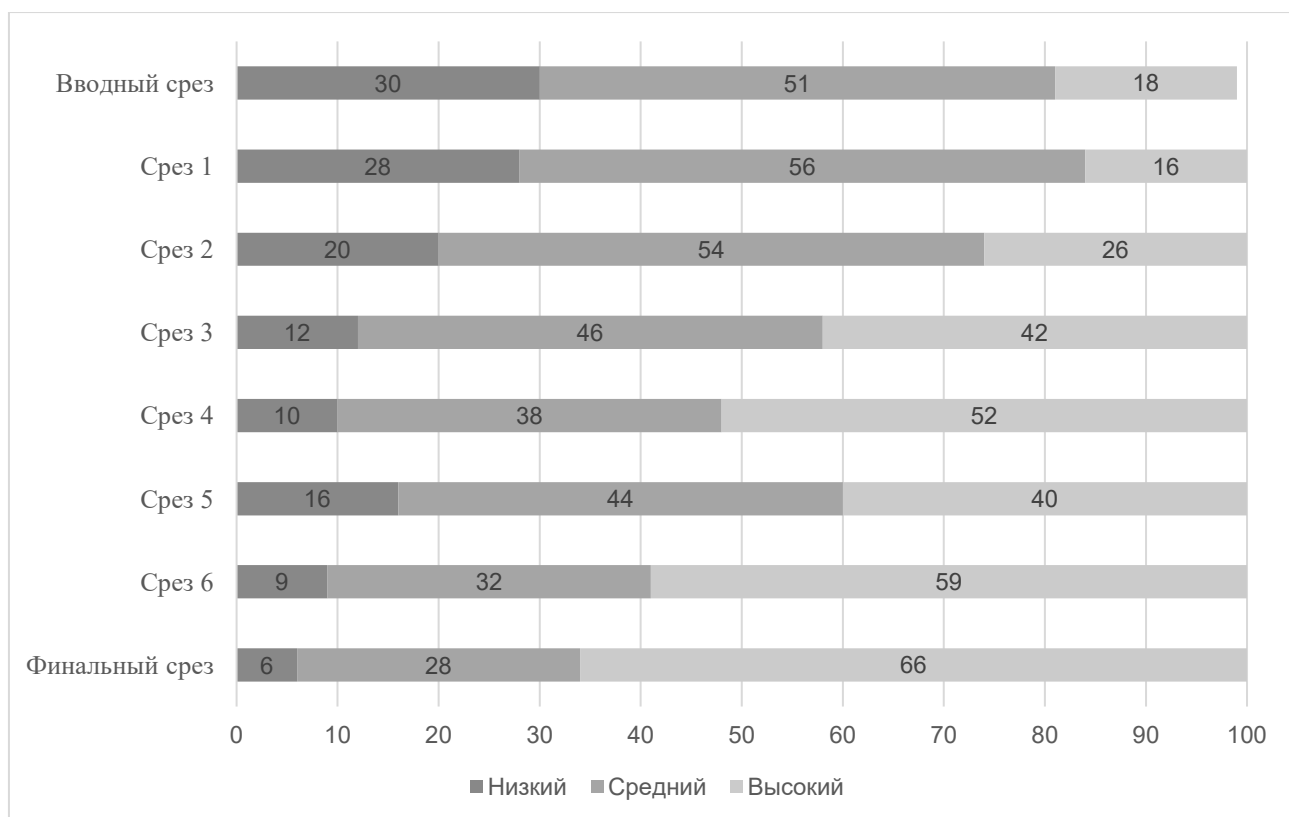


Рисунок 10. Динамика результатов магистрантов в процентном соотношении согласно уровням освоения лексического компонента СЛЖ

Мы видим, что результаты первого среза примерно соответствуют результатам вводного среза, а результаты последнего среза близки результатам финального среза. В качестве данных первого среза был взят средний процент успешности выполнения первый двух заданий, близких по структуре к заданиям промежуточных и финального срезов и направленных как на рецепцию, как и на продуцирование речи (третье задание из таблицы исключено).

Наблюдается плавный рост уровня, варьирующийся от задания к заданию. При одном допущении – было зафиксировано резкое понижение уровня в срезе 5; срез представлял собой выполнение задания, направленного на воспроизведение дискурсивных формул официального стиля. По этому показателю потребовалось откорректировать ход эксперимента, насытить процесс специализированными дополнительными заданиями и упражнениями. Последующие срезы (№6 и финальный) показали изменение ситуации по данному показателю, уровень освоения лексического компонента СЛК повысился и существенно. Отметим, что у студентов, участвующих в сокращенном эксперименте, показатели выросли меньше, чем у тех, кто проходил полный эксперимент. В некоторых случаях, прогресс наблюдается по 1-2 критериям, но при этом их оказалось недостаточно для обозначения уровня как высокого.

В итоге мы констатируем, что прирост обучающихся с высоким уровнем лексического компонента СЛК составил 48%, со средним уровнем сократился на 23%, а с низким – на 24%. Более детально показатели представлены в приложении 6.

Для того, что подтвердить эффективность методики, мы сравнили результаты финального среза экспериментальных групп и магистрантов контрольных групп. Мы можем заключить, что уровень этих магистрантов можно определить как:

— *средний* у 9 магистрантов из 16, давших полный ответ, но описавших ситуацию в общем и не показавших понимания ситуации на основе используемой профессиональной лексики (У-1). Магистранты испытали некоторые трудности в интерпретации контекста использования профессиональной лексической

единицы (У-2) и в соотношении англоязычных и русскоязычных реалий, вербализованных элементом профессионального языка (У-4). Некоторые участники из данной группы магистрантов не описали варианты решения проблемы и свои действия на места русскоязычного преподавателя, тем самым, не построив высказывания с учетом экстралингвистических факторов и не показав способность оперировать языковым материалом и применять стратегии и тактики построения профессионально-ориентированного дискурса (У-5, У-6, У-7). Некоторые магистранты догадались о юридическом аспекте, но в качестве одной из идей, не основываясь на лексеме “covered” (“Maybe because the American teacher is not responsible for the student completely? Or there are some rules or laws to protect a teacher? The Russian teacher should definitely ask why the American is so relaxed (с точки зрения наших критериев нужно было основываться не на состоянии преподавателя, а на его словах)).

— *низкий* у четырех магистрантов, описавших ситуации недопонимания кратко и в общих чертах (Например, “ i 'm not sure how to answer, but i think that it is impossible to guarantee the result... and there could be different situations”).

— *высокий* у трех магистрантов, не только описавших возможные причины недопонимания, но и сфокусировавшихся на их лексическом выражении. Двое магистрантов правильно идентифицировали юридический аспект деятельности преподавателя (“I guess that the American lecturer is sure that the Law will defend him (her), and he (she) can't be responsible for the things that the student has said on the interview. The lecturer used the word “coverage”, meaning insurance, that may cover the expenses”).

Мы видим, что результаты финального среза контрольных групп схожи с результатами *вводного* среза экспериментальных групп. Уровень большинства магистрантов — средний (56%), у некоторых — низкий (25%), и у меньшего процента — высокий (19%), в чем мы находим подтверждение эффективности предложенной методики.

В ходе выполнения заданий магистранты экспериментальных групп проявили такие личные качества, как социолингвистическая наблюдательность, социолингвистическая непредвзятость (при комментировании русскоязычных и зарубежных реалий), а также продемонстрировали высокую мотивацию к межкультурному профессиональному общению, желание развиваться с целью повышения качества межкультурной коммуникации в профессиональной сфере взаимодействия. Сложившиеся геополитические обстоятельства требуют внимания к большей степени понимания инокультурных профессиональных реалий в их экстраполяции на отечественный (русский) образовательный контекст. Именно лексические средства, используемые в речи партнеров по коммуникации, несут в себе профессионально своеобразный смысл, «рассекречивание» которого способно обеспечить наибольшее понимание коллег по профессии, выявить социальные и культурологические маркеры их профессиональной квалификации.

После проведения эксперимента нами был проведен постэкспериментальный опрос мнения участников. Магистранты единодушно выразили готовность использовать полученные знания в будущем общении с зарубежными коллегами, перечислили примеры ситуаций педагогического общения, произошедших за последнее время, в которых им удалось проявить себя как коммуниканты, обладающие высоким или достаточным уровнем освоения лексического компонента СЛК.

Итак, ход и результаты опытно-экспериментальной работы позволяют нам констатировать продуктивность и результативность лежащих в основе методики содержательного и процессуального компонентов, корректность последовательности этапов и выбора методов и приемов обучения лексическому компоненту СЛК магистрантов. Проведенное нами исследование позволило доказать правильность принятых технологических (практически-процессуальных) решений. Было установлено и экспериментально доказано, что использование особой методики формирования лексического компонента СЛК определяет успешность и эффективность формирования у них соответствующих знаний, умений и качеств

личности (мотивации к межкультурному профессиональному общению, готовности к полноценному общению с коллегами, обладающими иной профессиональной картиной мира). Таким образом, поставленная в ходе экспериментального обучения цель достигнута, гипотеза подтверждена.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В ходе работы над главой 2 была обоснована конфигурация методики обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК на основе аутентичных текстов и видео профессиональной проблематики, отражающих реальное функционирование языка в естественном социальном контексте и социолингвистический фон профессионального сообщества. Мы классифицировали виды и жанры аутентичных текстов для их использования в качестве средств обучения лексическому компоненту СЛК преподавателя ИЯ: тексты научных статей и материалы научных конференций, тексты блогов/видеоблогов, информация на веб-сайтах вузов, нормативные документы, видеоматериалы различного характера и т.д.

Отбор аутентичных материалов произведен с учетом валидных критериев. Мы сосредоточили внимание на универсальных принципах отбора аутентичных текстов для различных условий и целей обучения в вузе, определили алгоритм действий преподавателя по осуществлению такого отбора. Апробация показала, что алгоритм является продуктивным инструментом для отбора текстов для различных условий обучения. При помощи данного алгоритма мы отобрали аутентичные тексты для курса магистратуры «Практикум профессионального общения».

Разработанная методика обучения студентов магистратуры лексическому компоненту СЛК основана на 1) целесообразных принципах обучения: *общедидacticеских* (сознательности, личностно-ориентированной направленности обучения, доступности и посильности, систематичности и системности, междисциплинарных связей, наглядности) и *методических* (коммуникативной направленности, приближения условий обучения к реальному общению, социокультурной обусловленности), 2) методах обучения и приемах, с помощью которых реализуются вышеуказанные принципы: методы проблемного обучения — *эвристический* (метод кейсов и ролевая игра) и *исследовательский* (социолингвистический анализ аутентичных материалов).

Процесс обучения лексическому компоненту СЛК преподавателя ИЯ включает: *этап ориентировки* (диагностика уровня развития СЛК магистранта, выявление мотивации к участию в профессиональном педагогическом общении, формирование готовности к преодолению трудностей межкультурного диалога); *ознакомительный этап* (беседа с магистрантами об особенностях трудностей межкультурного профессионального диалога, объяснение способов работы со словарями и корпусами); *формирующий* (знакомство с контекстом, непосредственная работа с аутентичными текстами, социолингвистический анализ текста, решение кейсов и инсценировка ситуаций общения по проблематике текста); *этап контроля* (определение уровня освоения лексического компонента СЛК к концу обучения – прохождение магистрантами финального среза).

В ходе подготовки к реализации опытно-экспериментального обучения была разработана система критериев оценивания уровня освоения лексического компонента СЛК, на основе отобранных аутентичных текстов разработаны задания для шести тем (юнитов), а также материалы вводного, промежуточных и финального срезов. Были сформулированы цели и задачи опытно-экспериментального обучения. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы последовательно реализованы вышеуказанные этапы, при этом соблюдены необходимые условия успешности проведения эксперимента (составляющие гипотезу опытно-экспериментальной работы).

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке и наглядно представлены. В итоге подтверждена эффективность разработанной методики обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей вуза, что обеспечивает их готовность к эффективному и результативному участию в диалоге культур и решения профессиональных задач в ситуациях межкультурной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование посвящено проблеме разработки методики обучения лексическому компоненту социолингвистической компетенции будущих преподавателей вуза. В ходе работы мы опирались на тот факт, что при подготовке будущих преподавателей вуза необходимо учитывать расширение контекста их функционирования в международном профессиональном пространстве с целью участия в педагогическом макросообществе, в рамках которого имеется возможность поделиться опытом в ходе непосредственного и опосредованного межкультурного профессионального общения. Для этих целей требуется пересмотреть компетентностный портрет преподавателя иностранного языка российского вуза в аспекте акцентуации и глубокого осмысления его (педагога) социолингвистических характеристик, проявляемых в ходе межкультурной коммуникации с иноязычным (в работе – на английском языке) коллегой – специалистом в области преподавания иностранных языков.

Анализ социально ориентированных компетенций (социокультурной, лингвокультурологической, социальной, социолингвистической) продемонстрировал, что индивидуальность субъекта профессиональной деятельности, его особый коммуникативный портрет, обусловленный профессиональными отношениями, комплексно проявляются в содержании и структуре социокультурной компетенции педагога высшей школы. Именно проявление в коммуникации этой компетенции дает представление о «человеке в языке». Тем самым, социолингвистическая компетенция преподавателя иностранного языка представляет собой *способность понимания преподавателем профессионально обусловленных особенностей использования вербальных и невербальных средств общения с зарубежным (-и) коллегой (-ами), осознания его (их) принадлежности к соответствующей референтной группе, выбора на этой основе и применения средств реализации собственного коммуникативного намерения сообразно профессионально детерминированным обстоятельствам межкультурной коммуникации.*

Среди вербальных средств с наибольшим потенциалом демонстрации (отражения) профессиональной картины мира выделяются *лексические единицы*, в наибольшей степени маркированные профессиональным и социальным содержанием. Именно они составляют значительную часть ядра профессионального языка специалиста, а значит, играют существенную роль в системе и структуре содержания обучения выпускника вуза. Применительно к профессии преподавателя иностранного языка высшей школы профессиональная лексика как вербализатор смысла отражает особенности картины мира, связанной с представлениями о преподавании иностранных языков; соответственно иноязычные термины есть трансляторы ценностей, предпочтений, обычаев, традиций, опыта обучения иностранным языкам, существующих в зарубежной практике.

Компонентный состав профессиональной лексики преподавателя ИЯ включает: профессиональную терминологию, профессионализмы, профессиональный жаргон, различающиеся стилистическими характеристиками и сферами употребления: профессиональная лексика является нейтральной (термины), жаргонизмы и профессионализмы – сниженной. Каждый из этих пластов используются участниками (субъектами) профессионально-педагогического дискурса, в совокупности они отражают социолингвистические особенности подязыка педагогического сообщества в сфере обучения иностранным языкам.

Оперирование социально и профессионально маркированными единицами – признак владения преподавателем лексической компетенцией как компонентом СЛК. Данная компетенция предполагает способность человека к узнаванию в иноязычной речи собеседника, самостоятельному осознанному выбору единиц профессионального лексикона и оперированию ими (продуктивно и/или рецептивно) для построения профессионально значимых высказываний в рамках педагогического дискурса, реализуемого в контексте межкультурного общения. Лексическая компетенция включает *знания* профессиональной лексики в сфере лингводидактики; *навыки* оперирования профессиональной лексикой на уровне как продуктивной (применительно к оперированию терминами), так и рецептивной (применительно к оперированию профессионализмами и педагогическим

жаргоном) речевой деятельности, *умения* (умение определить, к какому пласту относится незнакомое слово, как оно предопределяется социолингвистическими факторами, возможно ли его самостоятельное употребление и т.п.).

Дидактически целесообразный отбор и типология лексического состава СЛК преподавателя ИЯ базировался на валидной и объемной комбинированной источниковедческой базе: словарях сферы образования (как печатных изданий, так и онлайн-словарей), аутентичных материалах (научные и научно-популярные статьи, блоги, посвященные высшему образованию, подкасты, онлайн-курсы и т.д.). Всего отобрано 253 лексические единицы, вошедших в состав лексического компонента СЛК вузовского преподавателя ИЯ. Тематически рубрицированные лексические единицы, составляющие ядро лексического компонента СЛК, в контексте обучения предстают в формате методической типологии, в основе которой положен принцип «корпусной» частотности.

Обучение лексическому компоненту СЛК производится на основе аутентичных («не для учебных целей») текстов различной видовой и жанровой принадлежности (тексты научных статей и материалы научных конференций, тексты пособий по методике преподавания ИЯ, тексты, заимствованные из корпуса и т.д., всего 10 групп). К аутентичным материалам относятся также видеоматериалы (видеоблоги, видеолекции, видеозаписи конференций). Отбор текстов базируется на специальных критериях и соотнобразуется с разработанными алгоритмами действий преподавателя: для отбора 1) научной статьи, 2) текста из интернет-источника и 3) видеозаписи. На этой основе отобраны тексты для обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей ИЯ.

Методика обучения лексическому компоненту СЛК будущих преподавателей вуза основана на целесообразных *принципах* обучения: общедидактических (сознательности, личностно-ориентированной направленности обучения, доступности и посильности, систематичности и системности, междисциплинарных связей, наглядности) и методических (коммуникативной направленности, приближения условий обучения к реальному общению, социокультурной обу-

словленности). Реализации данных принципов способствуют отобранная совокупность *методов*: методы проблемного обучения — эвристический (метод кейсов и ролевая игра) и исследовательский (социолингвистический анализ аутентичных материалов). Принципы и методы реализуются в совокупности и последовательности специализированных приемов – упражнений, заданий. Отобранные и сформированные в целостную систему принципы, методы и приемы (упражнения и задания) позволили разработать шесть полноценных занятий (юнитов) по разным темам профессионально-педагогической коммуникации преподавателя вуза на английском языке.

Для подтверждения эффективности созданной методики было проведено *опытно-экспериментальное обучение*. Установлено, что использование специально созданной методики определяет успешность и эффективность обучения магистрантов лексическому компоненту СЛК, обеспечивая развитие специальных знаний, умений, навыков и качеств личности, необходимых для эффективного профессионального педагогического общения. В результате опытно-экспериментальной работы было зафиксировано, что финальные показатели студентов экспериментальных группы магистрантов выше по сравнению, во-первых, с показателями контрольных групп, во-вторых, с вводными показателями экспериментальных групп.

В связи со сделанными выводами мы можем заключить, что созданная нами методика обучения лексическому компоненту СЛК студентов магистратуры (будущих преподавателей английского языка) является эффективной.

Итоги проведенной работы позволяют спрогнозировать наиболее перспективные направления исследований, которые будут способствовать углублению изученной тематики. К этим направлениям мы можем отнести:

— исследование возможностей экстраполяции полученных данных применительно к другим иностранным языкам и другим специальностям (лингвистам, переводчикам);

— исследование динамики развития СЛК магистрантов и выявление возможности разработки методики для уровня аспирантуры;

— изучение других языковых уровней (грамматического, синтаксического, фонетико-фонологического) с точки зрения их проявления в структуре СЛК преподавателя ИЯ российской высшей школы;

— анализ лексической вариативности коммуникативного поведения представителей различных лингвосоциумов, оперирующих английским языком как родным, так и иностранным в ходе профессионально-педагогической межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абдулмянова, И. Р.** Формирование специального двуязычного тезауруса как составляющего компонента языковой личности переводчика в экономической сфере (французский язык) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд. пед. наук / Абдулмянова Индира Рафаиловна. – Нижний Новгород, 2008. – 210 с. – Текст : непосредственный.
2. **Авдеев, А. А.** Технология параллельных корпусов текстов и ее использование в процессе обучения переводу / А. А. Авдеев. – DOI 10.25987/VSTU.2019.42.50.011. – Текст : непосредственный. // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2019. – № 3 (43). – С. 140–151.
3. **Александров, К. В.** Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале нем.яз.) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дисс. ...канд. пед. наук / Александров Константин Вячеславович. – Нижний Новгород, 2009. – 227 с. – Текст : непосредственный.
4. **Александрова, Е. В.** Методика формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции у студентов юридических специальностей (на материале английского языка) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Александрова Евгения Владимировна. – Москва, 2009. – 21 с. – Текст : непосредственный.
5. **Антонова, Н. А.** Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке : специальность 10.02.01 «Русский язык» : автореф. дис. ...канд. филол. наук / Антонова Наталия Александровна. – Саратов, 2007. – 25 с. – Текст : непосредственный.

6. **Антюшина, М. О.** Обучение иноязычной профессиональной речи будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Антюшина Майя Омаровна. – Пенза, 2006. – 18 с. – Текст : непосредственный.
7. **Арутюнян А. М.** Методика формирования иноязычной рецептивной терминологической компетенции с опорой на терминосистемы латинского и греческого языков (английский язык, вузы медицинского и фармацевтического профилей) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования) : дис. ...канд. пед. наук / Арутюнян Анна Мартуновна. – Пятигорск, 2020. – 255с. – Текст : непосредственный.
8. **Атрощенко, И. Г.** Англоязычный лингводидактический дискурс как отражение ситуации в современном языковом образовании Японии (на материале терминов категории «Учитель» в глобальном локальном англоязычном лингводидактическом дискурсе Японии) / И. Г. Атрощенко. – DOI 10.24224/2227-1295-2019-1-9-24. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2019. – № 1. – С. 9–22.
9. **Баранова, Н. А.** Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ...канд. пед. наук / Баранова Наталья Александровна. – Санкт-Петербург, 2018. – 244 с. – Текст : непосредственный.
10. **Барышников, Н. В.** Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...док. пед. наук / Барышников Николай Васильевич. – Пятигорск, 1999. – 531с. – Текст : непосредственный.

11. **Безукладников, К. Э.** Обучение иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза на основе междисциплинарной интеграции / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, А. В. Назарова. – DOI 10.17223/15617793/453/24. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 453. – С. 195-204.
12. **Безукладников, К. Э.** Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...док. пед. наук / Безукладников Константин Эдуардович. – Нижний Новгород, 2009. – 39 с. – Текст : непосредственный.
13. **Беленюк, Н. А.** Формирование социолингвистической компетенции студентов младших курсов технического вуза в процессе обучения устному общению: английский язык, базовый курс : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук / Беленюк Наталья Александровна. – Томск, 2007. – 170 с. – Текст : непосредственный.
14. **Беликов, В. И.** Социолингвистика : учебник для вузов / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – Москва : РГГУ, 2001. – 436 с. – ISBN 5-7281-0345-6. – Текст : непосредственный.
15. **Бобрикова, О. С.** Формирование социолингвистической компетенции будущих переводчиков : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ...канд. пед. наук / Бобрикова. – Тула, 2014. – 206 с. – Текст : непосредственный.
16. **Бобылева, Л. И.** Использование кейс-технологии в процессе профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка / Л. И. Бобылева. – Текст : электронный // Инновационные подходы в образовательном процессе высшей школы : национальный и международный аспекты : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию Полоцкого государственного университета (Новополоцк, 8-9 февраля 2018) / под ред. Ю. П. Голубева, Н. А. Борейко. – Новополоцк, 2018.

17. **Будник, А. С.** Формы профессионального педагогического общения и способы его оптимизации / А. С. Будник. – Текст : непосредственный // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков : материалы междунар. конф. (Москва, 17–19 марта 2016) / редкол. : Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, И. В. Макарова, С. А. Герасимова. – Москва : Языки Народов Мира, 2016. – С. 39–43.
18. **Будыкина, В. Г.** К проблеме лексикографического анализа словарей. Педагогический словарь К. Гуда / В. Г. Будыкина. – Текст : непосредственный // Филология и человек. – 2014. – № 2. – С. 194–200.
19. **Будыкина, В. Г.** К проблеме лексикографического анализа словарей: Oxford Dictionary of Education / В.Г. Будыкина. – Текст : непосредственный // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание : Сб. статей и материалов. – Челябинск : Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского, 2019. – С. 148–153.
20. **Будыкина, В. Г.** К проблеме лексикографического анализа словарей: Greenwood Dictionary of Education / В. Г. Будыкина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011б. – № 3 (10). – С. 24-26.
21. **Будыкина, В. Г.** Лексикографическое представление терминосистемы высшего образования в условиях вхождения России в Европейское образовательное пространство / В. Г. Будыкина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 24 (315). – С. 55–59.
22. **Будыкина, В. Г.** Лексические параллели в английской и русской терминосистемах высшего образования / В.Г. Будыкина. – Текст : непосредственный // Наука ЮУрГУ : Материалы 69-й научной конференции (Челябинск, 04–05 апреля 2017) – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2017. – С. 687-693.

23. **Будыкина, В. Г.** О гармонизации образовательных терминосистем (к постановке проблемы) / В. Г. Будыкина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011а. – № 33 (248). – С. 191–193.
24. **Будыкина, В. Г.** Академические должности и ученые звания: к проблеме установления переводческих соответствий (на материале английского и русского языков) / В.Г. Будыкина. – Текст : непосредственный // Наука ЮУрГУ. Материалы 68-й научной конференции. – Челябинск: ЮУрГУ, 2016. – С. 498–504.
25. **Бухбиндер, В. А.** Основы обучения лексике в средней школе (на материале немецкого языка) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... док. пед. наук / Бухбиндер Вольф Абрамович. – Киев, 1971. – 558 с. – Текст : непосредственный.
26. **Вострикова, Т. И.** Профессионально-педагогический диалог в структуре урока русского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... док. пед. наук / Вострикова Татьяна Ивановна. – Москва, 2011. – 50 с. – Текст : непосредственный.
27. **Вострикова, Т. И.** С надеждой на возвращение : почему необходимо вернуть педагогическую риторику в систему вузовского образования / Т. И. Вострикова, Е. Е. Молчанова. – Текст : непосредственный // Научная школа профессора Т. А. Ладьженской : материалы научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения ученого (Москва, 03-04 апреля 2020) / отв. ред. Е. Л. Ерохина, З. И. Курцева, Ю. В. Щербинина. – Москва : Языки Народов Мира, 2020. – С. 62–67.
28. **Гальскова, Н. Д.** Основные парадигмальные черты современной методической науки / Н. Д. Гальскова – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 2–11.
29. **Гальскова, Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов учреждений высшего образования

- / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд. – Москва : Академия, 2015. – 368 с. ISBN 978-5-4468-1721-4. – Текст : непосредственный.
30. **Герд, А. С.** Введение в изучение языков для специальных целей: учеб. пособие / А. С. Герд. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 58 с. – ISBN 978-5-8465-1115-6. – Текст : непосредственный.
31. **Голованова, Е. И.** Прагматические характеристики единиц профессиональной коммуникации / Е.И. Голованова – Текст : непосредственный // Профессиональная коммуникация: вербальные и когнитивные аспекты : сб. докладов Международной научно-практической конференции. – Москва : РИПО ИГУМО, 2007. – С. 94 – 96.
32. **Голованова, Е. И.** Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий / Е.И. Голованова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 1 (292). – С. 32–35.
33. **Голованова, Е. И.** Является ли профессионализм дублетом термина? / Е. И. Голованова. – Текст : непосредственный // Вестник Курганского государственного университета. – 2019. – № 1 (52) – С. 120–124.
34. **Горина, О. Г.** Инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку / О. Г. Горина. – DOI 10.17223/15617793/435/24. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 435. – С. 187–194.
35. **Гринев-Гриневиц, С. В.** Терминоведение : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / С.В. Гринев-Гриневиц. – Москва : Академия, 2008. – 302 с. – ISBN 978-5-7695-4951-9. – Текст : непосредственный.
36. **Гром, Е. Н.** Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук / Гром Екатерина Николаевна. – Москва, 1999. – 315 с. – Текст : непосредственный.

37. **Гумовская, Г. Н.** LSP. English of Professional Communication : английский язык профессионального общения / Г. Н. Гумовская – М.: Аспект Пресс, 2008. – 239 с. – ISBN 978-5-7567-0499-0. – Текст : непосредственный.
38. **Гурвич, П. Б.** Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П. Б. Гурвич, Ю. А. Кудряшов. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания иностранных языков : сб. статей ; под ред. В. И. Барановой, А. А. Вейзе. – Тула : Тульский государственный педагогический институт им. Л.Н. Толстого, 1967. – С.91–120. – Текст : непосредственный.
39. **Густомясова, Т. И.** Методика формирования социолингвистической компетенции студентов на материале E-mail-проектов: неязыковой вуз, английский язык : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд.пед.наук / Густомясова Татьяна Ильинична. – Волгоград, 2010. – 217 с. – Текст : непосредственный.
40. **Данилин, М. В.** Проблема измерения степени аутентичности в процессе отбора видеоматериалов как средств обучения иностранному языку / М. В. Данилин. – DOI 10.31862/1819-463X-2021-3-168-179. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2021. – № 3. – С. 169–179.
41. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения. Современная интерпретация : учеб.пособие / В.И. Загвязинский. – Москва: Изд. центр «Академия», 2001. – 187 с. – ISBN 5-7695-0743-8. – Текст : непосредственный.
42. **Захарченко, Т. Е.** Английский и американский сленг / Т. Е. Захарченко. – Москва : АСТ, 2009. – 478 с. – ISBN 978-5-17-054952-8. – Текст : непосредственный.
43. **Зуева, Л. Ф.** Формирование социолингвистической компетенции студентов вузов физической культуры : специальность 10.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Зуева Людмила Филипповна. – Малаховка, 2002. – 180 с. – Текст : непосредственный.

44. **Игна, О. Н.** Кейс-технология в методической подготовке учителей иностранных языков / О. Н. Игна. – DOI 10.23951/1609-624X-2022-4-168-175. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (222). – С. 168–175.
45. **Игна, О. Н.** Социокультурный аспект обучения иноязычному общению студентов неязыковых факультетов на основе аутентичных материалов : монография / О. Н. Игна. – Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2019. – 150 с. – ISBN 978-5-94621-861-0. – Текст : непосредственный.
46. **Игна, Я. Д.** Принципы отбора профессионально-ориентированных текстов для развития терминологической культуры будущего учителя иностранного языка / Я. Д. Игна. – Текст : непосредственный // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2019. – № 43. – С. 20–23.
47. **Ильина, А. Ю.** Анализ «академического термина» на базе структур общежитий США и России / А. Ю. Ильина, М. Е. Куприянова, Ю. В. Кузнецова. – DOI 10.24411/1991-5497-2020-00837. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4 (83). – С. 480–481.
48. **Исенко, И. А.** Методика формирования социолингвистической компетенции в устном иноязычном общении студентов языковых факультетов педагогических вузов: на материале испанского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук / Исенко Ирина Алексеевна. – Москва, 2007. – 337 с. – Текст : непосредственный.
49. **Казачкова, М. Б.** Профессиональный язык как отражение профессиональной культуры : монография / М. Б. Казачкова. – Одинцово : ОГИ, 2010. – 108 с. – ISBN 978-5-98880-023-1. – Текст : непосредственный.
50. **Карасик, В. И.** Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М: Институт языкознания РАН, 1992. – 330 с. – ISBN 5-88234-002-0. – Текст : непосредственный.

51. **Каратанова, О. А.** Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. ...канд. фил. наук / Каратанова Ольга Анатольевна. – Волгоград, 2003. – 23 с. – Текст : непосредственный.
52. **Колесова, Е. М.** Развитие аудитивных умений студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Колесова Елена Михайловна. – Екатеринбург, 2014. – 23 с. – Текст : непосредственный.
53. **Комаровский, Б. Б.** Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – Москва : Просвещение, 1969. – 311с. – Текст : непосредственный.
54. **Коровушкин, В. П.** Основы контрастивной социолектологии : специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» : автореф. дис. ...док. фил. наук / Коровушкин Валерий Пантелеймонович. – Пятигорск, 2005. – 48 с. – Текст : непосредственный.
55. **Краевский, В. В.** Основы обучения : Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – 2-е изд. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008, – 352 с. – ISBN 978-5-7695-5614-2. – Текст : непосредственный.
56. **Красина, Е. А.** Язык для специальных целей: термины vs. профессионализмы / Е.А. Красина, Л.В. Кривошлыкова. – Текст : непосредственный // Магия ИННО: Новые измерения в лингвистике и лингводидактике : сб. научных трудов (Москва, 24-25 марта 2017). – Москва : МГИМО, 2017. – С.203–209.
57. **Кричевская К. С.** Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. –1996. – № 1. – С. 13–17.

58. **Крысин, Л. П.** Очерки по социолингвистике / Л.П. Крысин. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 360 с. – ISBN 978-5-9765-4524-3. – Текст : непосредственный
59. **Куприянова, М. Е.** Проблема переводческой вариативности на примере лексемы facilities / М. Е. Куприянова. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия : Лингвистика. – 2014. – № 1. – С. 120–124.
60. **Лазарева, О. А.** Лексическое знание в процессе обучения иностранных студентов русской лексике: структура и форма репрезентации / О. А. Лазарева. – Текст : непосредственный // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки – 2012. – №1. – С. 94–106.
61. **Лазарева, А. С.** Специфика обучения профессиональному иноязычному дискурсу в формате корпоративного обучения / А.С. Лазарева. – Текст : непосредственный // Язык и культура : сб. статей XXIX Международной научной конференции (Томск, 16-18 октября 2018) / Отв. ред. С.К. Гураль. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019. – С. 333–339.
62. **Лapidус, Б. А.** Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – Москва: Высшая школа, 1986. – 145 с. – Текст : непосредственный.
63. **Лапина, В. Е.** Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов (английский язык, языковой вуз) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук / Лапина Валерия Евгеньевна. – Москва, 2010. – 197 с. – Текст : непосредственный.
64. **Левитан, К. М.** О современном образовательном дискурсе / К. М. Левитан. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 131–133.
65. **Лейчик, В. М.** Профессиональная и непрофессиональная лексика в профессиональных и непрофессиональных LSP / В. М. Лейчик. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 24 (239). – С. 29–32.

66. **Леонтьев, А.А.** Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – Москва : Знание, 1979. – 47 с. – Текст : непосредственный.
67. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с. – ISBN 518-20212017-09. – Текст : непосредственный.
68. **Локтионова, Н. М.** К вопросу о профессиональной лексике / Н. М. Локтионова, И. А. Животкова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11729> (дата обращения: 27.05.2022)
69. **Лукошус, О. Г.** Особенности профессиональной языковой подготовки педагога к участию в международном академическом общении / О. Г. Лукошус. – Текст : непосредственный // Педагогический дискурс: качество речи учителя : материалы II Всерос. конф. (Москва, 27–29 мая 2020) / редкол. : Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, С. А. Герасимова, И. В. Макарова ; под общ. ред. Л. Г. Викуловой. – Москва : Языки Народов Мира, 2020. – С. 147–151.
70. **Макеева, С.Н.** Овладение терминами как условие успешной профессиональной межкультурной коммуникации по проблемам преподавания иностранных языков / С. Н. Макеева. – Текст : непосредственный // Переводческий дискурс : междисциплинарный подход : материалы VI международной научно-практической конференции (Симферополь, 28-29 апреля 2022). – Симферополь : «Издательство Типография «Ариал», 2022. – С. 191–195.
71. **Макеева, С. Н.** Подготовка будущих учителей к межкультурному диалогу по проблемам преподавания иностранных языков / С. Н. Макеева. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик : материалы I межд. конф. (Москва, 14-16 апреля 2016) / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – Москва : ООО «Языки народов мира», 2016а. – С. 353–358.
72. **Макеева, С. Н.** Профессионально направленное обучение иностранному языку будущих учителей как условие их подготовки к педагогической практике / С. Н. Макеева. – Текст : непосредственный // Педагогический дискурс:

новые стратегии подготовки учителей иностранных языков : материалы междунар. конф. (Москва, 17–19 марта 2016) / редкол.: Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, И. В. Макарова, С. А. Герасимова. – Москва : Языки Народов Мира, 2016б. – С. 89–96.

73. **Маковский, М. М.** Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология) / М. М. Маковский. – М.: Высшая школа, 1982. – 135 с. – Текст : непосредственный.
74. **Малев, А. В.** Профессиональная языковая личность преподавателя как цель и результат непрерывной методической подготовки в системе высшего педагогического иноязычного образования / А.В. Малев. – Текст : непосредственный // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12. – С. 2630–2633.
75. **Малев, А. В.** Типология заданий, направленных на формирование лингво-методической компетенции преподавателя иностранного языка в парадигме интегративно-дифференцированного обучения / А. В. Малев. – Текст : электронный // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1–1. – С. 985.
76. **Малюга, Е. Н.** Англоязычный профессиональный жаргон в деловом дискурсе / Е.Н. Малюга. – Текст : непосредственный // *Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. – 2010. – № 14. – С. 11–17.
77. **Малюга, Е. Н.** Основные характеристики профессионального языка / Е. Н. Малюга. – Текст : непосредственный // *Вестник Самарского государственного университета*. – 2011. – № 1/2 (82). – С. 133–138.
78. **Манухина, Ю. В.** Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук / Манухина Юлия Викторовна. – Москва, 2006. – 268 с. – Текст : непосредственный.

79. **Махмурян, К. С.** Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...док. пед. наук / Махмурян Каринэ Степановна. – Москва, 2009. – 50 с. – Текст : непосредственный.
80. **Мельникова, Н. В.** Метафора в педагогическом дискурсе : специальность 10.02.01 «Русский язык» : автореф. дис. ...канд. филол. наук / Мельникова Наталья Викторовна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 19 с. – Текст : непосредственный.
81. **Методика** межкультурного иноязычного образования в вузе / А. Л. Бердичевский, И. А. Гинниатулин, Е. Г. Тарева ; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – Разд. 6. – С. 149–174. – Текст : непосредственный.
82. **Миньяр-Белоручев, Р. К.** Методика обучения французскому языку : учеб. пособие для студ. пед. инст. / Р.К. Миньяр-Белоручев – Москва : Просвещение, 1990. – 225 с. – ISBN 978-5-91872-028-8. – Текст : непосредственный.
83. **Мурашов, А. А.** Культура речи учителя : учеб. пособие / А. А. Мурашов. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2002. – 432 с. – ISBN 5-89502-296-0. – Текст : непосредственный.
84. **Мурашов, А. А.** Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480 с. – ISBN 5-93134-103-X. – Текст : непосредственный.
85. **Мыскин, С. В.** Лексическая структура профессионального языка (Часть I) / С. В. Мыскин. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 6 (48). – Ч I. – С. 103–111.
86. **Нечаева, Е. С.** Методика формирования социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов на основе со-

циофонетического компонента : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд. пед. наук / Нечаева Елена Сергеевна. – Москва, 2010. – 216 с.

87. **Носонович, Е. В.** Методическая аутентичность учебного текста : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд.пед.наук / Носонович Елена Викторовна. – Тамбов, 1999а. – 175 с. – Текст : непосредственный.
88. **Носонович, Е. В.** Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1999б. – № 1. – С. 11–18.
89. **Нурғалиев, И. Р.** Возможности использования лингвистического корпуса в обучении иностранному языку на начальном этапе / И. Р. Нурғалиев, М. Г. Евдокимова. – DOI 10.26456/vtpsyed/2022.1.176. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия : педагогика и психология. – 2022. – № 1 (58). – С. 176–183.
90. **Овчинникова, М. Ф.** Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы (английский язык, филологический профиль) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд.пед.наук / Овчинникова Марина Федоровна. – Улан-Удэ, 2008. – 206 с. – Текст : непосредственный.
91. **Педагогический** дискурс: качество речи учителя : материалы II Всерос. конф. (Москва, 27–29 мая 2020) / редкол. _ : Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, С. А. Герасимова, И. В. Макарова ; под общ. ред. Л. Г. Викуловой. – Москва : Языки Народов Мира, 2020. – 264 с. – ISBN 978-5-89191-087-4. – Текст : непосредственный.
92. **Педагогический** дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков : материалы междунар. конф. (Москва, 17–19 марта 2016 г.) / редкол. : Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова, И. В.

- Макарова, С. А. Герасимова. – Москва : МГПУ : Языки Народов Мира, 2016. – 204 с. – ISBN 978-5-9907685-2-9. – Текст : непосредственный.
93. **Польская, С. С.** Структура и функционирование профессионального социолекта (на материале английского языка) : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. ... канд. фил. наук / Польская Светлана Сергеевна. – Москва, 2011. – 24 с. – Текст : непосредственный.
94. **Приказ** Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 980 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.01 Филология». URL : https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/450401_M_3_31082020.pdf – Дата публикации : 17.06.2021. – Текст : электронный.
95. **Приказ** Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 992 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/450402_%D0%9C_3_17062021.pdf – Дата публикации : 17.06.2021. – Текст : электронный.
96. **Приказ** Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf – Дата публикации : 17.06.2021. – Текст : электронный.
97. **Профессионально-ориентированное** обучение английскому языку: методы, приемы, оценивание. ESP Teaching, Learning, Assessment: Modern Tools, Strategies, Practices : монография / К. Э. Безукладников, Б. А. Жигалев,

- Б. А. Крузе [и др.] – Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – 122 с. – ISBN 978-5-85218-890-8. – Текст : непосредственный.
98. **Рязанова, Е. А.** Использование языкового лингвистического корпуса в формировании грамматических навыков речи в языковом вузе. – Текст : непосредственный / Е. А. Рязанова // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2012. – № 10 (114). – С. 159–165.
99. **Савинова, Н. А.** Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции / Н. А. Савинова, Л. В. Михалева. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 294. – С. 116–119.
100. **Самчик, Н. Н.** Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному : практический аспект / Н. Н. Самчик. – DOI 10.26140/anip-2019-0803-0061. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2019. – №. 3 (28). – С. 244–246.
101. **Сафонова, В. В.** Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей / В. В. Сафонова, Н. В. Базина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 7. – С. 2–10.
102. **Сафонова, В. В.** Социокультурный подход к обучению иностранному языку : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ... док. пед. наук / Сафонова Виктория Викторовна. – Москва, 1993. – 50 с. – Текст : непосредственный.
103. **Сепир, Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир – Москва: «Прогресс» : издательская группа «Универс», 1993. – 656 с. – ISBN 5-01-002079-3. – Текст : непосредственный.
104. **Синица, Ю. А.** Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов: в контексте национальной культуры Франции : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...

канд. пед. наук / Сеница Юлия Александровна. – Москва, 2000. – 337 с. – Текст : непосредственный.

105. **Синькевич, К. М.** Методика развития умения аудирования в процессе формирования социолингвистической компетенции : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Синькевич Константин Михайлович. – Москва, 2012. – 384 с. – Текст : непосредственный.
106. **Солнышкина, М. И.** Ассиметрия структуры языковой личности в русском и английском вариантах морского профессионального языка : специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» : автореф. дис. ...док. фил. наук / Солнышкина Марина Ивановна. – Казань, 2005. – 56 с. – Текст : непосредственный.
107. **Соловова Е. Н.** Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...док. пед. наук / Соловова Елена Николаевна. – Москва, 2004. – 48 с. – Текст : непосредственный.
108. **Соловьева, Н. Г.** Обучение устной речи в старших классах школ гуманитарного типа с использованием культурно-страноведческих материалов : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд. пед. наук / Соловьева Наталия Георгиевна. – Томск, 1997. – 251 с. – Текст : непосредственный.
109. **Сухова, Н. А.** Формирование культурно-страноведческой компетенции на основе аутентичных материалов в процессе обучения устной речи студентов педагогического вуза : второй курс, немецкий язык : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд. пед. наук / Сухова Наталья Александровна. – Санкт-Петербург, 2002. – 244 с. – Текст : непосредственный.

110. **Сысоев, П. В.** Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2010. – № 1 (9). – С. 99–111.
111. **Сысоев, П. В.** Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий / П. В. Сысоев, П. Ю. Золотов. – DOI 10.17223/19996195/51/12. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2020. – № 51. – С. 229-246.
112. **Тарева Е. Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Язык и Культура. – 2017. – №40 – С. 302–320 (а).
113. **Тарева Е. Г.** Сущность лингводидактических компетенций в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2007. – № 10. – С. 268–276.
114. **Тарева, Е. Г.** Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации / Тарева Е. Г., Викулова Л. Г, Макарова И. В. – Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2018а. – № 4 (45). – С. 398–404.
115. **Тарева, Е.Г.** Подготовка студентов к социокультурной и социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность литературы : Материалы III Международного научного конгресса / под ред. Е. В. Полховской. – Симферополь : «Издательство Типография «Ариал», 2018б. – С. 58-63.
116. **Тарева, Е. Г.** Проекция готовности преподавателя к формированию межкультурной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранных языков / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования / под общ. ред. Н. В. Языковой, Л. Г. Викуловой. – Москва: ООО «Языки Народов Мира», 2017б. – С. 31–37.

117. **Титова, О. А.** Методические и организационные аспекты работы с аутентичными англоязычными видеофильмами в неязыковом вузе / О. А. Титова, А. С. Алексахина. – Текст : непосредственный // Влияние исторического фактора на своеобразие экономического развития регионов России : сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции (Тула, 25 декабря 2017). – Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. – С. 299-304.
118. **Титова, О. А.** Совершенствование устно-речевых умений студентов старших курсов в процессе работы над аутентичными материалами периодических изданий социально-культурного содержания : немецкий язык как вторая языковая специальность : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. канд. ...пед.наук / Титова Ольга Александровна. – Тула, 2008. – 172 с. – Текст : непосредственный.
119. **Фролова, Г. М.** Оптимизация профессионально-методической подготовки преподавателей иностранного языка / Г. М. Фролова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 4 (808). – С. 130-138.
120. **Фролова, Г. М.** Разнообразие приемов обучения как способ интенсификации и оптимизации занятий по курсу «Основы методики преподавания иностранного языка» / Г. М. Фролова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 3 (832). – С. 158-166.
121. **Фролова, Г. М.** Assessing Foreign Language Teachers' Professional Skills / Г. М. Фролова. – Текст : непосредственный // Вестник МГЛУ. – 2012. – № 3 (636). – С. 145-150.
122. **Халеева, И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 236 с. – ISBN 5-06-002119-X. – Текст : непосредственный.

123. **Халеева, И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...док. пед.наук / Халеева Ирина Ивановна. – Москва, 1990. – 36 с. – Текст : непосредственный.
124. **Харченкова, И. В.** Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку / И.В. Харченкова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6. – URL: <http://science-education.ru/113-10867> (дата обращения: 27.05.2022).
125. **Хомский, Н.** Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – Москва : Издательство Московского университета, 1972.– 259 с.
126. **Хуторской, А. В.** Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 85–91.
127. **Чернякова, Т. А.** Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса: английский язык, языковой вуз : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Чернякова Татьяна Александровна. – Москва, 2012. – 23 с. – Текст : непосредственный.
128. **Шамов, А. Н.** Иноязычная лексическая компетенция в структуре компетентностной парадигмы обучения языку / А. Н. Шамов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 4 – С. 2-10.
129. **Шамов, А. Н.** Концептуальное пространство иноязычного образования : его роль и функции в подготовке школьных учителей / А. Н. Шамов, О. М. Ким. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 3 (73). – С. 70-87.
130. **Шамов, А.Н.** Лексические знания как основа когнитивной базы учащихся при овладении лексической стороной речи в средней школе / А.Н. Шамов. –

Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2004. – № 2 (34) – С. 112–117.

131. **Шатилов, С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. – 2-е изд. – М: Просвещение, 1986 – 223 с. – Текст : непосредственный.
132. **Шатурная, Е. А.** Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе / Е. А. Шатурная. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 321. – С. 174–176.
133. **Швейцер А. Д.** Введение в социолингвистику : уч. пособие / А.Д. Швейцер, Л.Б. Никольский. – М.: Высшая школа, 1978. – 216 с. – Текст : непосредственный.
134. **Швейцер, А. Д.** Современная социолингвистика. Теория. Проблемы. Методы / А.Д. Швейцер. – М.: Либроком, 2018. – 176 с. – ISBN 978-5-397-06081-3. – Текст : непосредственный.
135. **Шелов, С. Д.** О классификации профессиональной лексики / С. Д. Шелов, В. М. Лейчик. – Текст : непосредственный // Известия Российской Академии Наук. Серия литературы и языка. – 2012. – Т. 71 – № 2. – С. 3–16.
136. **Широколобова, А. Г.** Профессиональная языковая личность как субъект продуцирования профессионального дискурса / А. Г. Широколобова. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2015. – № 22. – С. 429–433.
137. **Щербинина, Ю. В.** Гармонизация педагогического дискурса : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) : автореф. дис. ... док. пед. наук / Щербинина Юлия Владимировна. – Москва, 2010. – 47 с. – Текст : непосредственный.
138. **Щукин А. Н.** Методика преподавания иностранных языков: Учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – М.: Изд. центр «Академия», 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-4468-1476-3. – Текст : непосредственный.

139. **Языкова, Н. В.** Компетентностный подход к целеполаганию в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков / Н. В. Языкова. – Текст : непосредственный // Подготовка педагогических кадров в системе столичного образования : материалы городской научно-практической конференции. – Москва : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – С. 134–136.
140. **Barton, D.** Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context / D. Barton, K. Trusting. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 258 p. – ISBN 978-0521544924. – Текст : непосредственный.
141. **Bidnenko, N.** Teaching languages for special purposes for developing future translators' professional competence and linguistic skills / N. Bidnenko. – Текст : непосредственный // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки» – 2016. – №2 (12). – С. 265–269.
142. **Vokova, T. N.** The implementation of Massive Open Online Courses into Educational Processes at Russian Universities / T. N. Vokova, O. A. Kabanova. – DOI : 10.15405/ejsbs.291. – Текст : непосредственный // The European Journal of Social & Behavioural Sciences. – 2021. – № 30 (3). – P. 81–93.
143. **Blot, R. K.** Language and Social identity / R. K. Blot. – Westport : Praeger, 2003. – 295 p. – ISBN 0-89789-783-8. – Текст : непосредственный
144. **Canale, M.** Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain. Текст : непосредственный // Applied Linguistics. – 1980. – №1. – p. 1–47.
145. **Chambers, A.** Integrating Corpus Consultation in Language Studies / A. Chambers. – Текст : непосредственный // Language Learning & Technology. – 2005. – №2 (9). – P.111–125.
146. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.** Companion volume with new descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. – 230 p. – Текст : электронный. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения 27.05.2022)

147. **Coxhead A.** Vocabulary and ESP / A. Coxhead. – Текст : непосредственный // The Handbook of English for Specific Purposes. / ed. by: B. Paltridge and S. Starfield. – Boston: Wiley-Blackwell, 2013. – P. 114–132. – DOI 10.1002/9781118339855.
148. **Darling, D. C.** Language Tensions and Unseen Languages in a Multilingual University : the Perspectives of University Lectures. – DOI 10.1080/01434632.2021.1979014. – Текст : электронный // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2021. – № 1. – P. 1-15
149. **Del Pozo, M. A.** CLIL and ESP: synergies and mutual inspiration / M.A. Del Pozo. – Текст : непосредственный // International Journal of Language Studies. – 2017. – №4(11). – P. 29-48.
150. **Douglas, D.** ESP and Assessment / D. Douglas. – Текст : непосредственный // The Handbook of English for Specific Purposes. / ed. by: B. Paltridge and S. Starfield. – Boston: Wiley-Blackwell, 2013. – P. 367–383. – DOI 10.1002/9781118339855.
151. **Eble, C.** Slang and Sociability: In-Group Language Among College Students / C. Eble. – US: The University of North Carolina Press, 1996. – 324 p. – ISBN 978-0-8078-4584-4. – Текст : непосредственный.
152. **Feak, Ch.** ESP and Speaking. / Ch. Feak. – Текст : непосредственный // The Handbook of English for Specific Purposes. / ed. by: B. Paltridge and S. Starfield. – Boston: Wiley-Blackwell, 2013. – P. 35–54. – DOI 10.1002/9781118339855.
153. **Flowerdew, L.** Needs analysis and curriculum development in ESP / L. Flowerdew. – Текст : непосредственный // The Handbook of English for Specific Purposes. / ed. by: B. Paltridge and S. Starfield. – Boston: Wiley-Blackwell, 2013. – P. 325-346. – DOI 10.1002/9781118339855.
154. **Geeslin, K. L.** Sociolinguistics and Second Language Acquisition. Learning to Use Language in Context. / K. L. Geeslin, A. Y. Long // NY: Routledge, 2014. – 320 p. – ISBN 978-0-4155-29488. – Текст : непосредственный.

155. **Gilmore, A.** Authentic materials and authenticity in foreign language learning / A. Gilmore. – DOI 10.1017/S0261444807004144. – Текст : электронный // Language Teaching. – 2007. – № 40 (2). – P.97–118.
156. **Gläser, R.** Should LSP Dictionaries also include Professional Jargon and Slang? / R. Gläser. – DOI 10.5788/10-0-888. – Текст : непосредственный // Lexikos. – 2000. – № 45 (1) – P. 86–98.
157. **Goh, Ch.** ESP and Listening / Ch. Goh – Текст : непосредственный // The Handbook of English for Specific Purposes. / ed. by: B. Paltridge and S. Starfield. – Boston: Wiley-Blackwell, 2013. – P. 55–76. – DOI 10.1002/9781118339855.
158. **Gonzalez, J.** Assessing ESP Vocabulary and Grammar through Task-Based Language Teaching / J. Gonzalez, Y. Pilgrim, A. Viquez. – Текст : непосредственный // Revista de Lenguas Modernas. – 2019. – № 30. – P. 73–95.
159. **Granger, S.** Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching / S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson. – Amsterdam : Benjamins, 2002. – 246 p. – ISBN 978-1588112934. – Текст : непосредственный.
160. **Harmer, J.** How to teach English. New Edition / J. Harmer. – Edinburgh : Pearson, 2007. – 290 p. – ISBN 978-1405847742. – Текст : непосредственный.
161. **Hirvela, A.** ESP and Reading / A. Hirvela – Текст : непосредственный // The Handbook of English for Specific Purposes. / ed. by: B. Paltridge and S. Starfield. – Boston: Wiley-Blackwell, 2013. – P. 77–94. – DOI 10.1002/9781118339855.
162. **Hutchinson, T.** English for Specific Purposes / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: CUP, 1991. – 183 p. – ISBN 978-0-521-31837-2. – Текст : непосредственный.
163. **Hyland, K.** ESP and Writing / K. Hyland – Текст : непосредственный // The Handbook of English for Specific Purposes. / ed. by: B. Paltridge and S. Starfield. – Boston: Wiley-Blackwell, 2013. – P. 95–114. – DOI 10.1002/9781118339855.
164. **Hymes, D. H.** Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach / D. H. Hymes. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. – 260 p. – ISBN 978-0812210651. – Текст : непосредственный.

165. **Karelina, E. I.** A Comparative Analysis of the Non-verbal Communication of Teaching Staff at Russian and British Universities / E. I. Karelina. – Текст : непосредственный. // Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации. – 2021. – № 20. – С. 107–109.
166. **Korolyova, L. Yu.** Slang and Metaphors in the Process of Teaching English as a Foreign Language / L. Yu. Korolyova, E. Yu. Voyakina, N. V. Melekhova. – DOI 10.17277/voprosy.2016.03.pp.094-103. – Текст : непосредственный. // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2016. – № 3 (61). – С. 94–103.
167. **Korlyakova, A.F.** The Use of Authentic Texts in Teaching a Foreign Language / A. F. Korlyakova. – DOI : 10.18411.trnio-02-2022-133. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 82 (3). – P. 166-171.
168. **Lee, H.** The Effects of Corpus Use on Second Language Vocabulary Learning : A Multilevel Meta-analysis / H. Lee, M. Warschauer, J. H. Lee. – Текст : непосредственный // Applied Linguistics. – 2019. – № 5 (40). – P. 721-753
169. **Luke, A.** Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis / A. Luke. – Текст : непосредственный // Educational Policy, Narrative and Discourse. – NY: Routledge, 2018. – 46 p.
170. **Mattiello, E.** An introduction to English Slang. A description of its Morphology, Semantics and Sociology / E. Mattiello. – Milan : Polimetrica, 2008. – 324 p. – ISBN 978-8876991134. – Текст : непосредственный.
171. **Nijakowska, J.** Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire / J. Nijakowska, D. Tsagari, G. Spanoudis. – DOI 10.14746/ssllt.2020.10.4.6. – Текст : непосредственный // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2020. – № 10(4). – P. 779–805.
172. **Park, H.** “You are confusing!”: Tensions between Teacher’s and Students’ Discourses in the Classroom / H. Park. – Текст : непосредственный // Journal of Classroom Interaction. – 2008. – Vol. 43 (1). – P.4-13.

173. **Sager, J. C.** English special languages: principles and practice in science and technology / J. C. Sager, D. Dungworth, P. F. McDonald. – Текст : непосредственный. // Wiesbaden : Brandstetter, 1980. – 368 p. – 978-3870970949.
174. **Simonsen, R.** An Analysis of the Problematic Discourse Surrounding "Authentic Texts" / R. Simonsen. – DOI 10.1353/hpn.2019.0045. – Текст : непосредственный // Hispania. – 2019. – № 102(2). – P. 245–258.
175. **Storti, C.** Cross-Cultural Dialogues : 74 Brief Encounters with Cultural Difference / C. Storti. – London : Nicholas Brealey, 2017. – 168 p. – ISBN 978-1941176153. – Текст : непосредственный.
176. **Tangpijaikul, M.** Preparing Business Vocabulary for the ESP classroom / M. Tangpijaikul. – DOI 10.1177/0033688214522641. – Текст : непосредственный // RELC Journal. – 2014. – № 10 – P. 51–65.
177. **Tribble, Ch.** From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching / Ch. Tribble. – Текст : непосредственный // ELT Journal. – 2006. – № 6(2). – P. 213–216.
178. **Trudgill, P.** Sociolinguistic Variation and Change / P. Trudgill. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001. – 197 p. – ISBN 9780748615155. – Текст : непосредственный.
179. **Trudgill, P.** Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society. Fourth edition / P. Trudgill. — London: Penguin Books, 2021. – 240 p. – ISBN 978-0140289213. – Текст : непосредственный.
180. **Van Ek, J. A.** Objectives for foreign language learning / J. A. Van Ek // Strasbourg: Council of Europe, 2001 – 80 p. – ISBN 9789287109224. – Текст : непосредственный.
181. **Van Ek, J.A.** Waystage 1990 / J. A. Van Ek, L. M. Trim. – New York: Cambridge University Press, 1990. – 110 p. – ISBN 978-0-521-56707-7. – Текст : непосредственный.
182. **Wrigley, S.** Supervising cohorts of higher degree research students: design catalyst for industry and innovation / S. Wrigley, P. Wolifson, J. Matthews. – DOI :

- 10.1007/s10734-020-00605-3. – Текст : непосредственный // Higher Education. – 2021. – №81. – P. 1177-1196.
183. **Xerri, D.** The Use of Authentic Texts with Postgraduate Students / D. Xerri. – DOI : 10.5539/jel.v1n1p43. – Текст : непосредственный // Journal of Education and Learning. – 2012. – №1(1). – P. 43–48.
184. **Zhang, X.** The Use of Authentic Video Materials in EFL Teaching / X. Zhang, T. Baryshnikova. – DOI 10.48344/27823768_2022_12_608. – Текст : непосредственный // Россия и Китай : история и перспективы сотрудничества. – 2022. – № 1 (12). – P. 608-612.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Социолингвистические умения коммуниканта [CEFR 2018, P. 139]

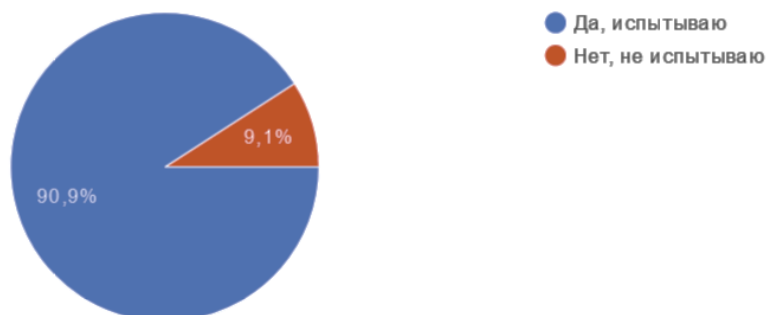
SOCIOLINGUISTIC APPROPRIATENESS		PROSIGN
C2	<p>Can mediate effectively and naturally between speakers of the target language and of his/her own community, taking account of sociocultural and sociolinguistic differences.</p> <p>Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning.</p> <p>Appreciates virtually all the sociolinguistic and sociocultural implications of language used by proficient speakers of the target language and can react accordingly.</p> <p>Can effectively employ, both orally and in writing, a wide variety of sophisticated language to command, argue, persuade, dissuade, negotiate and counsel.</p>	
C1	<p>Can recognise a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts; may, however, need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.</p> <p>Can understand humour, irony and implicit cultural references and pick up nuances of meaning.</p> <p>Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage.</p> <p>Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.</p> <p>Can adjust his/her level of formality (register and style) to suit the social context: formal, informal or colloquial as appropriate and maintain a consistent spoken register.</p> <p>Can frame critical remarks or express strong disagreement diplomatically.</p>	
B2	<p>Can with some effort keep up with and contribute to group discussions even when speech is fast and colloquial.</p> <p>Can recognise and interpret sociocultural/sociolinguistic cues and consciously modify his/her linguistic forms of expression in order to express him/herself appropriately in the situation.</p> <p>Can express him/herself confidently, clearly and politely in a formal or informal register, appropriate to the situation and person(s) concerned.</p> <p>Can adjust his/her expression to make some distinction between formal and informal registers but may not always do so appropriately.</p> <p>Can express him/herself appropriately in situations and avoid crass errors of formulation.</p> <p>Can sustain relationships with speakers of the target language without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with another proficient speaker.</p>	
B1	<p>Can perform and respond to a wide range of language functions, using their most common exponents in a neutral register.</p> <p>Is aware of the salient politeness conventions and acts appropriately.</p> <p>Is aware of, and looks out for signs of, the most significant differences between the customs, usages, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned and those of his or her own community.</p>	
A2	<p>Can perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.</p> <p>Can socialise simply but effectively using the simplest common expressions and following basic routines.</p> <p>Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greeting and address. Can make and respond to invitations, suggestions, apologies etc.</p>	
A1	<p>Can establish basic social contact by using the simplest everyday polite forms of: greetings and farewells; introductions; saying please, thank you, sorry etc.</p>	
Pre-A1	<p><i>No descriptors available</i></p>	

Результаты исследования потребностей преподавателей вузов и будущих учителей (студентов бакалавриата) в межкультурном профессиональном общении

Опрос преподавателей вузов (МГПУ, ВШЭ, МГИМО, РГАИС, СпбГУ — всего 33 человека) показал высокую степень потребности в профессиональном межкультурном диалоге (90,9% — 30 человек), при этом 60,6% (20 человек) участвуют в межкультурных мероприятиях в качестве слушателей, а 9,1% (3 человека) активно участвуют в межкультурном общении.

Испытываете ли Вы потребность в профессиональном межкультурном диалоге (в обмене мнениями по вопросам, связанным с обучением ИЯ, с зарубежными коллегами)?

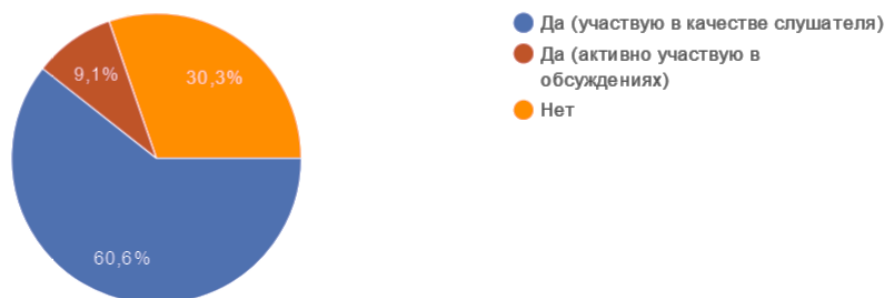
33 ответа



Удаётся ли Вам принимать участие в профессиональном межкультурном диалоге (участие в дискуссиях, круглых столах, семинарах и т.д.)?

Например, по вопросам внедрения новых УМК, оптимизации педагогического процесса, инноваций в обучении и т.д.

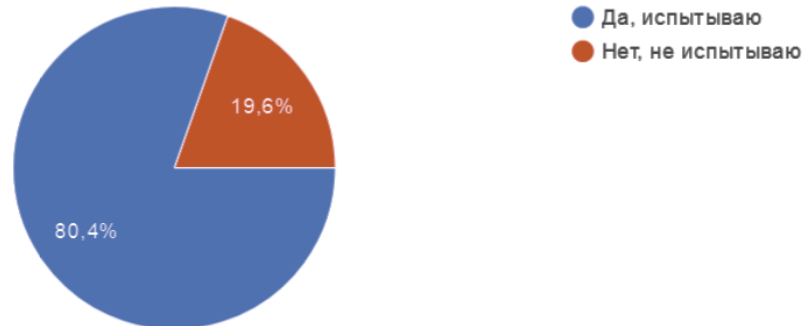
33 ответа



Схожие результаты наблюдаются в опросе студентов бакалавриата языковых факультетов педагогических специальностей (МГПУ и МПГУ — всего 51 человек). Большинство студентов (80,4% - 41 человек) испытывают потребность в профессиональном межкультурном общении, но при этом принимать реальное участие в нем удается лишь 9,8% (5 человек) и 33,3% (17 человек) участвуют в качестве слушателей.

Испытываете ли Вы потребность в профессиональном межкультурном диалоге (в обмене мнениями по вопросам, связанным с обучением ИЯ, с зарубежными коллегами)?

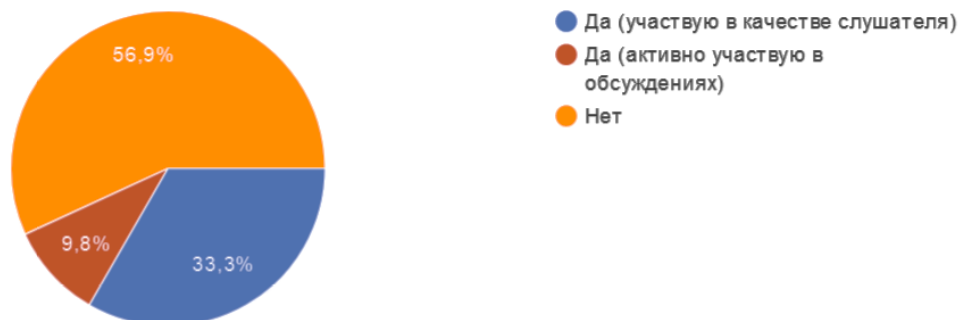
51 ответ



Удаётся ли Вам принимать участие в профессиональном межкультурном диалоге (участие в дискуссиях, круглых столах, семинарах и т.д.)?

Например, по вопросам внедрения новых УМК, оптимизации педагогического процесса, инноваций в обучении и т.д.

51 ответ



Тематическая классификация профессиональной педагогической лексики (применительно к высшему образованию)

1. ПЕДАГОГИКА

Лексемы, фиксирующие основные понятия педагогики

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. adult learner | 6. lifelong learning |
| 2. andragogy | 7. tertiary education |
| 3. continuing education, | 8. transformative pedagogy |
| 4. graduating seniors | 9. vocational pedagogics |
| 5. continuing vocational education and training | |

2. НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Лексемы, фиксирующие концепты, связанные с научной деятельностью преподавателей-исследователей

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. academic advising | 9. EAP |
| 2. academic freedom | 10. ERA (European Research Area) |
| 3. annotation | 11. educational research |
| 4. CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) | 12. Master's thesis |
| 5. defend dissertation/thesis | 13. research board |
| 6. degree-granting institution | 14. scholarly productivity |
| 7. dissertation advisor/thesis advisor/scientific advisor/academic advisor/PhD advisor/supervisor | 15. university bulletin |
| 8. doctoral studies | 16. University Research Centre |
| | 17. Research Council |
| | 18. sabbatical |

3. ПОСТУПЛЕНИЕ

Лексемы, фиксирующие процессы, связанные с поступлением в вуз

- | | |
|--|--|
| 1. admission offer | 11. give preference to alumni children |
| 2. admission requirements / entry requirements | 12. holistic admission |
| 3. admission test/entrance exam | 13. holistic review of an applicant |
| 4. applicant | 14. matriculation |
| 5. application deadline | 15. meet requirements for the university |
| 6. apply to college | 16. open enrollment policy |
| 7. college admission process | 17. pre-requisite course |
| 8. conditional admission | 18. recruitment plan |
| 9. dormitory availability | 19. SAT |
| 10. get into college/uni | 20. ACT |
| | 21. student retention |

4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Лексемы, фиксирующие виды и компоненты образовательных программ, а также уровни обучения

- | | |
|---|--|
| 1. a support course | 19. Graduate Certificate/Diploma |
| 2. advanced placement program /AP exams | 20. graduate program |
| 3. advanced registration | 21. higher education sector |
| 4. advanced standing credit | 22. higher education tuition |
| 5. Area studies track / interdisciplinary track | 23. Higher National Certificate/Diploma |
| 6. campus programs | 24. IDP (Interdisciplinary Program) |
| 7. certificate program | 25. international education |
| 8. Cum Laude, Magna Cum Laude, Summa Cum Laude | 26. international higher education |
| 9. degree program | 27. internship |
| 10. Diploma in Education | 28. major |
| 11. double major | 29. Master's Program |
| 12. double program | 30. mentorship program |
| 13. drop a course | 31. minor |
| 14. elective course | 32. postgraduate certificate/diploma |
| 15. entrepreneurial university | 33. post-secondary education |
| 16. extension program | 34. student loan |
| 17. faculty development program/training | 35. teaching-based graduate program |
| 18. foundation year | 36. technical college |
| | 37. testamur |
| | 38. undergraduate level transfer program |
| | 39. undergraduate program |

5. ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Лексемы, фиксирующие организационные формы обучения, в том числе контроля и оценивания

- | | |
|-------------------------|---|
| 1. add/drop | 7. part-time program |
| 2. coursework | 8. peer assessment |
| 3. credits | 9. peer tutor |
| 4. field-based learning | 10. student teaching |
| 5. full-time program | 11. tutorial |
| 6. lecture | 12. PASS (Peer Assisted Study Sessions) |

6. СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Лексемы, фиксирующие ступени, уровни, профили обучения, научные степени

- | | |
|-------------------------------|------------------------------|
| 1. academic degree | 8. Foundation Degree (FD) |
| 2. award a degree | 9. Graduate degree |
| 3. Baccalaureate | 10. Master's degree |
| 4. Bachelor degree | 11. PhD |
| 5. Doctoral degree | 12. Postgraduate research |
| 6. Doctoral studies | 13. post-secondary education |
| 7. double degree/joint degree | 14. undergraduate degree |

7. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ РОЛИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Лексемы, фиксирующие номинации функциональных ролей
в коммуникативном пространстве университета*

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1. academic board | 26. first-semester students |
| 2. academic director | 27. freshman |
| 3. academician | 28. sophomore |
| 4. adjunct professor | 29. graduate students |
| 5. alumni (alumnus, alumna) | 30. head of department |
| 6. assistant principal | 31. incoming freshmen |
| 7. assistant director | 32. international students |
| 8. assistant professor | 33. junior |
| 9. assistant teacher | 34. lecturer |
| 10. assistant lecturer | 35. MA/MEd |
| 11. lecturer | 36. mentor/mentee |
| 12. associate professor | 37. mobile students |
| 13. BA/BEd | 38. PhD students |
| 14. career advisor/careers counselor/vocational counsellor | 39. pre-service teachers |
| 15. chancellor | 40. professor |
| 16. college grad | 41. program support coordinator |
| 17. dean/head of faculty | 42. ResLife advisor |
| 18. department chair | 43. review coordinator |
| 19. domestic students | 44. senior |
| 20. EdD | 45. student assistant |
| 21. education advisor | 46. student intern |
| 22. faculty | 47. teaching assistant |
| 23. faculty developer | 48. undergrad |
| 24. faculty development specialist | 49. upperclassman |
| 25. first-generation student | 50. visiting professor |
| | 51. professor emeritus |

8. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ

*Лексемы, фиксирующие номинации организаций, функционирующих
в университете*

- | | |
|---|---|
| 1. adult education agency | 12. EUA (European University Association) |
| 2. adult education association | 13. URASHE (European Association of Institutions in Higher Education) |
| 3. alumni network | 14. Faculty Support Center |
| 4. Alumni Recreation Centre | 15. Faculty Teaching and Learning centre |
| 5. alumni support service | 16. graduate admissions office |
| 6. association of university teachers | 17. Higher Education Funding Council |
| 7. CEC (Careers and Employability Centre) | 18. Higher Education Specialist Institution |
| 8. Department | 19. International Programs Department |
| 9. Department of Education | 20. National Association of Teachers in Further and Higher Education |
| 10. ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) | 21. office for students |
| 11. ESU (European Student's Union) | |

22. Quality Assurance Agency for Higher Education
23. Student Advisor Team
24. Student Service
25. Teacher Training Agency
26. Universities & College Admission Service

27. University and College Union
28. University Lecturers Association
29. University Vocational Awards Council
30. University's Continuing Education Division

9. ВИДЫ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Лексемы, фиксирующие номинации учебных заведений высшего образования

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. for-profit college 2. backpack college (jargon) 3. college of education 4. community college 5. high school 6. further education college 7. graduate school | <ol style="list-style-type: none"> 8. higher education college 9. residential college/university 10. suitcase college (jargon) 11. tertiary college 12. publicly funded university 13. open enrollment college |
|--|--|

10. ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ

Лексемы, фиксирующие особые черты университетского образования и обихода

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. academic adaptation 2. accumulation 3. campus bookstore 4. campus community 5. campus culture 6. academic dress 7. campus job portal 8. campus life 9. campus paper 10. campus policy 11. course unit 12. course rep (jargon) 13. commencement day (ceremony) 14. credit system 15. departmental meeting 16. diploma supplement 17. dormitory availability 18. europass | <ol style="list-style-type: none"> 19. fresher 20. Fresher's week 21. freshman year 22. junior year 23. lecture hall 24. on/off campus 25. paper class (jargon) 26. residence hall 27. semester (spring / autumn (fall) semester) 28. senior year 29. sophomore year 30. staff meeting 31. student-professor relationship 32. term 33. the 'i' (jargon) 34. university housing 35. VLE (Virtual learning environment) |
|---|--|

11. РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Лексемы, фиксирующие инновационные процессы в сфере образования

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. academic validation 2. adult education program 3. adult education system 4. alignment 5. coverage 6. ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) 7. ECTS Grading System 8. ECTS Learning Agreement | <ol style="list-style-type: none"> 9. Individuals with Disabilities Education Act 10. internationalization of higher education 11. mobility (of students, faculty and staff) 12. Office on Vocational and Adult Education |
|--|---|

Алгоритм определения валидности аутентичного текста ДЛЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

1. Определить степень аутентичности текста		
Создан ли текст для учебных целей?	Нет, не создан	Да, создан
2. Определить валидность статьи и источника		
Входит ли статья/журнал в перечень <u>Scopus/WoS</u>? <i>(Можно проверить на официальных сайтах)</i>	Да, входит	Нет, не входит
Является ли журнал высокорейтинговым? <i>(Можно проверить на сайте <u>SJR</u>)</i>	Квартиль журна- нала – Q1-Q2	Квартиль журнала – Q3-Q4
Прошла ли статья через систему <u>Peer-reviewing</u>? <i>(Эта информация имеется на большинстве сайтов журналов. Все высокорейтинговые журналы имеют эту систему).</i>	Да, прошла.	Нет, не прошла.
Является ли автор представителем университета? <i>(Для того, чтобы это узнать, можно воспользоваться сайтом вуза (чаще всего преподаватели университетов имеют там страницу), поиском Google или ресурсом <u>ResearchGate</u>)</i>	Да, является.	Нет, не является.
Соответствует ли статья современному этапу развития науки в выбранной области? <i>(Преподавателю-исследователю предлагается оценить самостоятельно.)</i>	Да, соответствует.	Нет, не соответствует.
Является ли видео валидным источником с точки зрения содержания необходимого для целей курса лексического/грамматического материала. <i>Такой анализ можно выполнить самостоятельно, либо с помощью программного обеспечения. Например, содержание в скрипте академической лексики можно проверить на сайте <u>VocabKitchen</u>, выбрав AWL/NAWL.</i>	Да, является.	Нет, не является.

ДЛЯ ТЕКСТА ИЗ ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКА

1. Определить степень аутентичности текста		
Создан ли текст для учебных целей?	Нет, не создан.	Да, создан.
Является ли текст целостным? Связаны ли предложения логически? Присутствуют ли тема-рема-тические связи?	Условия выполнены.	Условия не выполнены.
Разнообразно ли лексическое наполнение текста?	Включает лексический материал всех	Включает лексический материал уровней A1-B2.

<i>(Можно проверить с помощью ресурсов <u>Oxford Text Checker</u> или <u>Vocab-Kitchen</u>)</i>	уровней (A1-C1), или A1-B2.		
Содержатся ли в тексте грамматические структуры повышенного уровня (B2 и выше)? <i>(Проверить можно на сайте).</i>	Да, содержатся.	В тексте в основном содержится грамматика уровней A1-A2	
2. Определить валидность текста и источника			
Оцените коммуникативную и информационную ценность текста. <i>Содержится ли в тексте новая для обучающихся информация? Ориентирован ли он на обучаемого? Подходит ли тематика к условиям обучения?</i>	Условия выполнены.	Условия частично выполнены.	Условия не выполнены
Оцените валидность текста как источника социокультурных знаний. <i>Отражены ли в нем реалии макро- и микросообщества страны изучаемого языка? Содержит ли он специфические признаки иноязычного лингвосоциума?</i>	Условия выполнены.	Условия частично выполнены.	Условия не выполнены
Самостоятельно определите валидность источника. <i>Взят ли текст из актуального источника, отражающего современный этап развития науки/общества и т.д.? Имеет ли источник (например, блог) непосредственное отношение к выбранной теме? Может ли любой пользователь редактировать информацию (в таком случае валидность источника считается низкой)?</i>	Источник можно считать валидным.		Источник вряд ли можно считать валидным.
Является ли автор экспертом в своей теме? <i>Например, является ли он практикующим психологом, если пишет статью о психологии? Часто это можно проверить на сайте, выложившем статью, или воспользоваться поиском Google. Если не указано авторство статьи/поста, возможно, текст создан копирайтером, который является носителем языка, но не является экспертом в своей теме, и такой информации доверять не следует. Критерий можно считать дополнительным при анализе текстов развлекательного характера.</i>	Вероятнее всего, является.		Вероятнее всего, не является.

<p>Является ли текст валидным источником с точки зрения содержания необходимого для целей курса лексического/грамматического материала.</p> <p><i>Такой анализ можно выполнить самостоятельно, либо с помощью программного обеспечения. Например, содержание в тексте академической лексики можно проверить на сайте <u>VocabKitchen</u>, выбрав пункт <u>AWL/NAWL</u>.</i></p>	Да, является.	Нет, не является.
--	---------------	-------------------

ДЛЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛА

1. Определить степень аутентичности текста			
<p>Решить, к какому социуму принадлежат участники/автор видео, проходили ли они социализацию в англоговорящем сообществе и/или обладают высоким уровнем языка.</p>	Скорее всего, да.		Скорее всего, нет.
<p>Как бы Вы оценили произношение участников видео?</p>	<p>—В видео использованы стандартные диалекты (RP, Standard American)</p> <p>—В видео присутствуют несколько акцентов, при этом хотя бы некоторые являются нормативными</p>		<p>В видео в основном присутствуют акценты, присущие не носителям языка, например, русскоязычным участникам.</p>
<p>Разнообразно ли лексическое наполнение скрипта? <i>(Можно проверить с помощью ресурсов <u>Oxford Text Checker</u> или <u>VocabKitchen</u>)</i></p>	Включает лексический материал всех уровней (A1-C1).	Включает лексический материал уровней A1-B2.	Включает лексический материал уровней A1-A2.
<p>Содержатся ли в тексте грамматические структуры повышенного уровня (B2 и выше) и естественное грамматическое оформление устной речи? <i>(Проверить можно на сайте).</i></p>	Да, содержатся. Речь не звучит «искусственно».		В тексте в основном содержится грамматика уровней A1-A2. Речь звучит искусственно.
2. Определить валидность текста и источника			
<p>Оцените коммуникативную и информационную ценность скрипта. Содержится ли в нем новая для обу-</p>	Условия выполнены.	Условия Частично выполнены.	Условия не выполнены.

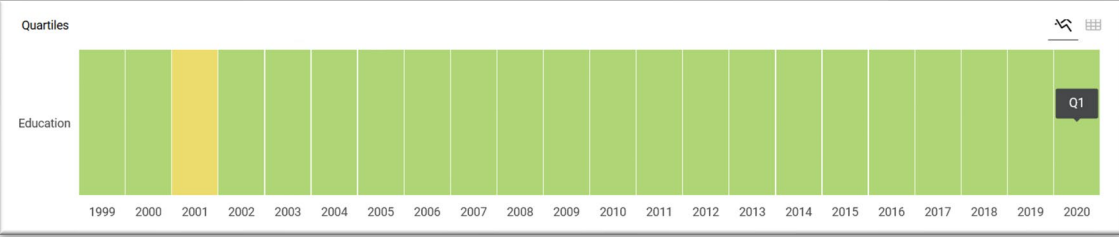
<p>чающихся информация? Ориентирован ли он на обучаемого? Подходит ли тематика к условиям обучения?</p>			
<p>Оцените валидность скрипта как источника социокультурных знаний. Отражены ли в нем реалии макро- и микросообщества страны изучаемого языка? Содержит ли он специфические признаки иноязычного лингвосоциума?</p>	<p>Условия выполнены.</p>	<p>Условия частично выполнены.</p>	<p>Условия не выполнены.</p>
<p>Самостоятельно определите валидность источника. Взят ли текст из актуального источника, отражающего современный этап развития науки/общества и т.д.? Имеет ли источник (например, видеоблог) непосредственное отношение к выбранной теме?</p>	<p>Источник можно считать валидным.</p>		<p>Источник вряд ли можно считать валидным.</p>
<p>Является ли автор экспертом в своей теме? Например, является ли он практикующим психологом, если записывает видео о психологии? Часто это можно проверить в разделе «О канале» в youtube-канале, на странице автора на сайте или воспользоваться поиском Google. Критерий можно считать дополнительным при анализе видео развлекательного характера.</p>	<p>Вероятнее всего, является.</p>		<p>Вероятнее всего, не является.</p>
<p>Является ли видео валидным источником с точки зрения содержания необходимого для целей курса лексического/грамматического материала. Такой анализ можно выполнить самостоятельно, либо с помощью программного обеспечения. Например, содержание в скрипте академической лексики можно проверить на сайте <u>VocabKitchen</u>, выбрав <u>AWL/NAWL</u>.</p>	<p>Да, является.</p>		<p>Нет, не является.</p>

ПРИМЕР АНАЛИЗА НАУЧНОЙ СТАТЬИ

“*Inclusive higher education governance: managing stakeholders, strategy, structure and function*”,

G. Wise, C. Dickinson, T. Katan, M.C. Gallegos

(URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2018.1525698?journalCode=cshe20>);

1. Определить степень аутентичности текста										
Создан ли текст для учебных целей?	<i>Нет, не создан.</i>	Да, создан								
2. Определить валидность статьи и источника										
Входит ли статья/журнал в перечень <u>Scopus/WoS?</u> <i>(Можно проверить на официальных сайтах)</i>	<i>Да, входит. Статья найдена на сайте scopus.com</i>	Нет, не входит.								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Название документа</th> <th style="width: 25%;">Авторы</th> <th style="width: 25%;">Год</th> <th style="width: 25%;">Источник</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> 1 Inclusive higher education governance: managing stakeholders, strategy, structure and function <i>Открытый доступ</i></td> <td>Wise, G., Dickinson, C., Katan, T., Gallegos, M.C.</td> <td>2020</td> <td>Studies in Higher Education 45(2), с. 339-352</td> </tr> </tbody> </table>			Название документа	Авторы	Год	Источник	<input type="checkbox"/> 1 Inclusive higher education governance: managing stakeholders, strategy, structure and function <i>Открытый доступ</i>	Wise, G., Dickinson, C., Katan, T., Gallegos, M.C.	2020	Studies in Higher Education 45(2), с. 339-352
Название документа	Авторы	Год	Источник							
<input type="checkbox"/> 1 Inclusive higher education governance: managing stakeholders, strategy, structure and function <i>Открытый доступ</i>	Wise, G., Dickinson, C., Katan, T., Gallegos, M.C.	2020	Studies in Higher Education 45(2), с. 339-352							
Является ли журнал высокорейтинговым? <i>(Можно проверить на сайте <u>SJR</u>)</i>	<i>Квартиль журнала – Q1-Q2. Согласно сайту SJR, журнал ‘Studies in Higher Education’ имеет квартиль 1.</i>	Квартиль журнала – Q3-Q4.								
 <p>The chart displays quartiles for the field of Education from 1999 to 2020. The x-axis represents years, and the y-axis represents quartiles. A yellow bar highlights the year 2001, and a dark grey bar highlights the year 2020, which is labeled as Q1.</p>										
Прошла ли статья через систему Peer-reviewing? <i>(Эта информация имеется на большинстве сайтов журналов. Все высокорейтинговые журналы имеют эту систему).</i>	<i>Да, прошла. Эта информация найдена на сайте журнала.</i>	Нет, не прошла								
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>Taylor & Francis journals follow Committee on Publication Ethics (COPE) guidelines on appeals to journal editor decisions and complaints about a journal's editorial management of the peer review process.</p> </div>										
Является ли автор представителем университета? <i>(Для того, чтобы это узнать, можно воспользоваться сайтом вуза (чаще всего преподаватели университетов имеют там страницу), поиском Google или ресурсом <u>ResearchGate</u>)</i>	<i>Да, является. Эту информацию можно найти на официальном сайте ответственного автора: http://grahamwise.net/</i>	Нет, не является.								

<p>Соответствует ли статья современному этапу развития науки в выбранной области? (Преподавателю-исследователю предлагается оценить самостоятельно).</p>	<p><i>Да, соответствует. Статья вышла менее, чем 5 лет назад (в 2018 году); тематика (инклюзивное образование) соответствует современному этапу развития науки об образовании.</i></p>	<p>Нет, не соответствует.</p>
<p>Является ли статья валидным источником с точки зрения содержания необходимого для целей курса лексического/грамматического материала. Такой анализ можно выполнить самостоятельно, либо с помощью программного обеспечения. Например, содержание в скрипте академической лексики можно проверить на сайте <i>VocabKitchen</i>, выбрав <i>AWL/NAWL</i>.</p>	<p><i>Да, является. В статье содержится 10 лексем, относящихся к профессиональному лексикону преподавателя вуза.</i></p>	<p>Нет, не является.</p>

Комментарии респондентов и внесенные изменения

1. Несмотря на пояснения, все равно непросто понять, кто (не)является носителем языка. Было решено более точно следовать теоретической части исследования и не использовать понятие «носитель языка», сфокусировавшись на критерии «текст (не)создан для учебных целей», а также сфокусироваться на корректном и разнообразном использовании в нем лексических и грамматических конструкций, а также его социокультурном наполнении. Критерий «Решить, к какому социуму принадлежат участники/автор видео, проходили ли они социализацию в англоговорящем сообществе» стоит считать дополнительным критерием, который может учитываться, если цель использования текста — знакомство с реалиями англоговорящего сообщества, ментальностью жителей Англии/США и т.д.

2. Сомнения в критерии «Является ли автор экспертом в своей теме» в случае, если видео развлекательного характера. Мы считаем, что стоит учитывать формат видеозаписи и сделать сноску о том, что преподаватель может оценить самостоятельно необходимость экспертного мнения по теме, представленной в видеозаписи.

3. Предложение о целесообразности дополнения алгоритма критерием «Объем текста». По нашему мнению, нецелесообразно указывать точные рамки объема текстов/длительности видеозаписей. Безусловно, этот критерий может влиять на выбор текста в качестве элемента содержания обучения, но не связан с критериями валидности и аутентичности.

4. Предложение о целесообразности дополнения алгоритма критерием «Соответствие текста возрастной группе обучающихся». На наш взгляд, этот критерий не стоит выделять в качестве отдельного, но учесть в критерии «Оцените коммуникативную и информационную ценность текста».

Материалы эксперимента (Комплекс упражнений, основанных на предложенной методике)

Annual events and traditions



Cultural Note

Bucknell University is a private liberal arts university in Lewisburg, Pennsylvania. It offers nearly 50 majors and over 60 minors; it features programs in the arts, humanities, sciences, social sciences, engineering, management, education, and music, as well as programs and pre-professional advising that prepare students for study in law and medicine.

Task 1. Watch the 'Bucknell Traditions Video Tour'. Which university traditions have you noticed? Why can't Samantha walk through the Christy Mathewson Gate? How many times do alumni return to campus?



Are there similar traditions in your alma mater? Why are they so important and popular among students, staff and alumni?



https://www.youtube.com/watch?v=9SFSUyM_xok&t=48s



Text-based tasks

Task 2. You are going to read the section of the Bucknell University's website dedicated to history and traditions of the institution. Should this webpage, in your opinion, be formal or be inclined to an informal style, e.g. contain interviews with students about their participation in traditions, etc.? What should this section include? Read the text and say if this page meets your 'requirements'.

Bucknell University: Meet Bucknell. History & Traditions

The History of Bucknell University



Since 1846, Bucknell University has pushed the boundaries of undergraduate education and actively shaped the world outside Lewisburg. It's a tradition that continues today, with our distinct mix of liberal arts and professional programs giving students almost unlimited options to pursue their intellectual interests and passions.

We're also proud that we've fostered a diverse, inclusive, supportive academic community throughout our history. From the opening of our Female Institute in 1852 to our first international student's graduation in 1864 to our first African American student's graduation in 1875, we've been opening doors to education from our earliest days.

Since its founding, 17 presidents and eight acting presidents have served Bucknell. Under their leadership, Bucknell has grown from a "Literary Institution and Female High School" to a University of

more than 3,600 undergraduate and 60 graduate students and more than 350 full-time, tenure-line faculty.

From the outset, Bucknell developed traditions that have strengthened and sustained its mission as a teaching institution. The first of these traditions, and perhaps the strongest, is the sturdy independence of mind of those individuals who have served Bucknell.

The University has preserved its commitment to the liberal arts, but it has also integrated other kinds of learning into the curriculum. The first elective course in civil engineering, for example, was offered in the academic year 1893-94. Bachelor of science degrees in education were awarded for the first time in 1925.

Annual events & Traditions

Matriculation

At the end of their first day on campus, first-year students gather for the Matriculation Ceremony to mark their official welcome to the Bucknell community. During the ceremony, they receive a pin to commemorate the event and to recognize their fundamental responsibility of being a contributing member of the community.

Candlelighting

The night before classes start, the campus community gathers to mark the beginning of the academic year. The evening provides a context for the intellectual challenges that students will face over the course of the year. The president lights a candle — representing the "Light of Knowledge" — and spreads that light to all the students, forming a circle of light. The candlelighting ceremony comes to a close with faculty, staff and students joining together to sing the alma mater, "Dear Bucknell." The ceremony is repeated the night before Commencement.

Homecoming

Each fall, Bucknell invites all alumni back to campus to gather with current students, faculty and staff to celebrate the past, present and future of Bucknell. The weekend is replete with academic, social and athletics events.

Reunion

In late May or early June, Bucknell invites alumni to return to campus to reconnect with their classmates and their University. It is a fun-filled weekend for alumni and their families.

The abstract and the photo are taken from <https://www.bucknell.edu/meet-bucknell/history-traditions>

Task 3. Answer the questions below.

1. Has the university changed a lot since its foundation?
2. What has strengthened and sustained the mission of Bucknell university as a teaching institution?

3. Do the alumni participate in any of the events? If yes, how?
4. Describe the tradition that appeals to you the most. Does it help unite faculty, staff and students?



Vocabulary Practice

Task 4. Change the words into the synonyms from the text and answer the questions.

1. Is it important for you to belong to (group of people at university continuously engaged in teaching, learning and research) or is it enough for you just to receive an education?
2. Why is important to be promoted as a (working in a contractual agreement with job security) teacher? Is it easy to lose such position?
3. Which (extra classes not specifically required to fulfill a degree) are offered at your university? Are they popular among students?
4. How much does it take in different countries to (get a university qualification)? Is it challenging to apply for scholarship?
5. Is the (enrollment and registration as a student) celebrated in your country, or this event involves no special ceremony?



Sociolinguistic Analysis

Task 5. Discuss the following questions:

- Who might have written the section: a student, a teacher, a staff member...?
- Do the discourse and register used in the text differ from the ones you have watched in the video (and produced by a student)? What are discourse markers that helped you understand it?
- How would the text be different if it was written by a professor/an alumni/a student/an enrollee?
- Would the text be different if the readers were teachers from other universities?



Sociolinguistic Practice

Task 6. Discuss the questions.

1. It is said, that the university possesses “diverse, inclusive, supportive academic community”. What exactly does it mean? Have you been a part of such community during your studies?
2. The university is especially proud of the oldest tradition of “the sturdy independence of mind of those individuals who have served Bucknell”. What does this notion include? Are they proud of this tradition? Is it a typical trait to be written on the websites of Russian universities?

Final assessment

Task 7. Remember the traditions in Russian universities (connected with both: specific events and typical tendencies in bringing up qualities of a graduate). Use the internet resources or ask people you know. Prepare a poster focusing on the traditions that might appeal to a person from:

- the USA • Germany • Post-Soviet states • Eastern Countries

Do not tell your groupmates who you are aimed at — let them guess. Guess other student’s target audience.

Academic Advising



Cultural Note

Academic Advising, being an integral part of each student's educational experience, is the interaction between a student and an academic advisor. Sometimes these are hired councilors, sometimes they hire a professor, who gives lectures at the same university. In short, they remain up-to-date with the requirements of the programs and help students choose a major and a minor ensuring that they meet all the requirements to graduate with a degree in that field.

Task 1. Look at the list of actions. Some of them are performed by academic advisors, and some are not. Work in pairs and tick the points which, in your opinion, are academic advisors' responsibilities.

- assist students with financial aid questions help students understand their degree requirements help students set up internships make a final choice on which course to choose lead workshops correspond with students in a distance format/phone/webchats help freshmen with orientation

Visit the 'Accredited Schools Online' website and check your guesses.



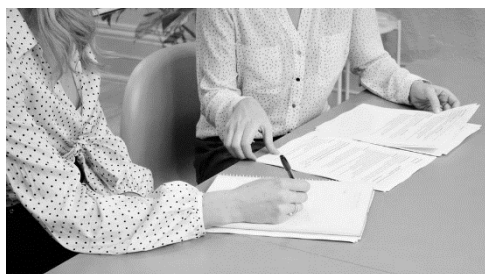
<https://www.accreditedschoolsonline.org/resources/college-academic-advising/>



Text-based tasks

Task 2. You are going to read two dialogues happened during academic advising session taken from MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English). Before reading, identify the degree of formality of the following words: cuz, econ (=economics), chem (=chemistry) gonna, wanna, bunch, you know, kinda, stuff, we're not chopped liver (idiom: perceived as being of little value or worth, often ignored by others). Is the session formal, or rather informal, do you think? Can the academic advisor be a professor, or it is more likely a young specialist who has recently graduated themselves? Read the text and notice who said the words enumerated above.

Academic Advising



Speakers 1 and 3 (S1, S3) — students
Speaker 2 (S2) — Sue, academic advisor

S1: Alright, Sue, now it's, like, uh, I dropped Chem this semester. The thing is, when I spoke to the engineering counselor, she told me it's like, uh, since my G-P-A was, like, two-point-four-five or something, and she told me that right now in my engin class I'm doing like an A-minus [**S2:** That's good yeah.], and I don't see much hope of getting into engineering. [**S2:** Right], and I don't want to waste my time doing it, I want to start working on some other major and [**S2:** Mhm...] one major I'm interested in is economics but I want to do something else with economics, what do you suggest? Math? Stats? What would go well?

S2: You can do a double major or...Did you know that you can concentrate in mathematical economics?

S1: There's something I heard called organizational studies, what is that?

S2: Um...organizational studies is an interdisciplinary social science concentration which means it's gonna draw upon a whole bunch of different social sciences: political science, economics, sociology, anthropology, communication studies...

S1: Is it like a very... I mean substantial degree? Back home in India it's like, people haven't heard of this. They don't even know what it is like if I'm qualified for what kind of job or not. So it's like... I mean are we allowed to take...uh...courses from the Business School?

S2: Yes.

S1: How many?

S2: Well, you may take up to twelve credits, and then you can take three classes and still you have to have a hundred and eight credits, [**S1:** Mhm.] and a hundred and twenty credits total to graduate so if you wanted to take more...I'd recommend you to have one degree with two areas of expertise.

S1: And organizational studies is pretty much...um...quite diverse subjects right?

S2: Yes, it's very interdisciplinary thing that you should be aware of with organizational studies is that, you can't double-count courses, so, for example, if you're majoring in economics and organizational studies, you could not double-count your economics credits, for both organizational studies and econ.

S1: Can't I, like, um, take few courses from psychology and few from sociology for this?

S2: That is how that works yes, yes.

S1: I can do? Like mix and match?

S2: Correct. And the unifying theme is gonna be that the courses which you would take from sociology and the courses that you would take from psychology, are all gonna be about organizations. If you're going to do that their position is just major in psychology.

S2: And you know, if you're in a situation where you're taking so many courses outside of L-S-and-A, you're gonna run into difficulty because engineering is not going to grant you a degree because you haven't [**S1:** Haven't had enough credits, yeah.] had their courses so, that's not a good use of your time.

S3: ...but see, I don't know what I wanna do. Maybe I should choose Business School.

S2: Right, I think if you don't, and can I be a little directive?

S3: Sure, go ahead.

S2: I think if you don't know what you wanna do, chances are the Business School is not what you wanna do because the Business School's not gonna let you explore that much. [**S3:** Ooh.] You know it's very much sort of 'I love finance' or 'I want marketing' and, with you get the sense that you like writing you like social sciences you got a number of interests, you could go a lot of different directions you can always take Business School courses so you're not...you're not closing that door.

S3: But I won't be able to graduate from that school.

S2: No, but you'll be able to graduate from, you know, the University of Michigan's College of Liberal Arts and Sciences. [**S3:** Eh.] We're not chopped liver.

S3: No you're not. <**S2:** LAUGH> Hm...I was thinking. Why don't I just get like a regular job? Just a regular normal job, like a little business job and wear my little business suits [**S2:** Uhuh] and go to my little firm or wherever I work.

S2: And most people who graduate from U-of-M do that. I know it's really scary when you're a freshman and, so much out there is that we have incredible alumni there are people who, are corporate executives who are U-M alumni who want nothing more than to talk to you, you can get internships with them you can get, you know, information on people who are coming through campus interviewing through Career Planning and Placement there's so much good stuff out there that you know by basically, I think your sophomore year is probably a better time to kinda get started on that but, you know I'm telling you, you should study what you love.

Abridged from Corpus MICASE <https://quod.lib.umich.edu/cqj/c/corpus/corpus?c=micase;cc=micase;view=transcript;id=ADV700JU047>

Picture by Gabrielle Henderson is taken from <https://unsplash.com>

Task 3. Choose the correct options in the sentences based on the text.

5. S1 is a first/second-year student; S3 is a first/second-year student.
6. If you double-major and do one subject, you can/cannot double-count credits for both majors.
7. Alumni of University of Michigan are/are not successful. It is possible/impossible for graduates to get internships with them.
8. Organizational studies are/are not quite common in S1's home country.



Vocabulary Practice

Task 4. Try to explain the meanings of the words and phrases highlighted in the text. Are these concepts common in Russian higher education system? In which countries are they typical for? Use the internet to find out.

- *do a double-major*
- *credits*
- *one degree with two areas of expertise*
- *double-count courses*
- *mix-and-match*



Sociolinguistic Analysis

Task 5. Discuss the following questions:

- Why was S1 unsure about taking organizational studies?
- What country might S3 be? Is it easy to recognize?
- Would Sue's recommendations be different if students were from Russia? From the USA? From China?
- Imagine, that you are Sue and retell Sue's story to another teacher (one of your group-mates).



Sociolinguistic Practice

Task 6. Study the case and discuss it.

Alice, a freshman, asked an academic advisor at your department for advice on choosing a second language. The advisor now asks you (academic staff) to help him, as he isn't aware of some peculiarities of studying different languages as second and isn't sure about her result in other subjects. Here are some conditions:

- You know Alice as a hardworking student, though taking C+ for most subjects
- She keeps insisting that she adores Korean language. You realize that it is much more difficult than Spanish which she has difficulties with
- You would like to recommend her attending extra classes on Spanish instead, or at least studying a language similar to Spanish
- She says she just hates Spanish and that is the reason of her poor performance, but she is not the best in her studying group on subjects, not related to Spanish at all

Discuss this situation in group and give recommendation to the advisor as if you are:

- a) in Russia
- b) in a European country (e.g. Germany)
- c) in the USA
- d) a multinational faculty

Are the results different in each case?

Task 7. Final Assessment

A. Read information about 'pastoral care' at universities. Have you ever heard about 'pastoral care'? In short, it is a type of advising at schools, colleges and universities, but connected with mental health issues rather than academic ones. Pastoral care services at universities offer help to those who have hard times adapting to campus life, feel homesick, experience depression, burnout or loneliness. Follow the links and read the information about this type of advising:

- Study International: <https://studyinternational.com/news/pastoral-care-universities/>
- Schoolhousemagazine: <https://www.schoolhousemagazine.co.uk/school-leavers/mental-health-university/>



B. Roleplay the following situation.

Student A: You are Russian university lecturer who came home after some years of working abroad. You are used to pastoral care services and feel that universities in your country lack it and students' results would be much better if they felt support and understanding. Persuade other faculty members into offering place to specialists in well-being.

Students B: You are a dean at a faculty where Student A returned after working abroad. He/she tries to persuade you into hiring a specialist in so-called 'pastoral care' as in his/her experience it is really helpful and could prevent critical states students (and even teachers) can be found without support. But you have never thought about it as you have never faced such situations yourself. Moreover, you've got not enough financing. Persuade your colleague, that there are better ways to spend money on.

Teacher Career Development



MOOC (Massive Open Online Course) is an online course with free and open registration for users all over the world. Such courses usually contain video lectures, texts, different kinds of tasks and quizzes on the materials covered. They are often brought by the best specialists from top-rank universities and offer wide range of programs, subjects and topics. Everybody who has completed a course can get a certificate; although the courses are most commonly free, the certificates might be charged.

Task 1.

- A. In group, share your experience of taking MOOSs.
- B. Divide in three groups and follow one of the links. Here are the three of the websites that provide online courses: Coursera, EdX and FutureLearn. Search for courses that would be relevant for your professional development. Choose one or some courses and describe it/them to your groupmates.



<https://www.futurelearn.com/>



<https://www.coursera.org/>



<https://www.edx.org/>



- C. Follow the link and read the information and requirements for the course for teachers. Is it relevant for in-service/pre-service teachers, university lecturers, teachers from Russia? What will the applicants learn? Would this course be relevant for you?



<https://www.futurelearn.com/courses/early-career-teacher-induction-getting-ready-for-the-early-career-framework-england->




Text-based tasks

Task 2. You are going to read some abstracts from the MOOC you have just read about. What type of discourse is used in MOOCs? What kind of vocabulary do you expect to see? Read and check your guesses.

Supporting early career teacher development with the Early Career Framework

UCL (University College London)

 <p>Duration 3 weeks</p>	<p>Weekly study 2 hours</p>	<p>100% online Learn at your own pace</p>	<p>Unlimited \$23.33/month</p>
--	--	--	---

Introduction

The Early Career Framework (ECF) was introduced in some parts of England from September 2020. It will be rolled out nationally in September 2021 along with guidance to support participating early career teachers (ECTs) and mentors. The ECF seeks to ensure that all teachers in England receive high quality support in the first two years of their career.

During 2019-20 the Centre for Teachers and Teaching Research (CTTR) at UCL Institute of Education carried out an evaluation of three pilot programmes. These were designed to test different ways of supporting (ECTs) and their mentors. We worked with the Chartered College of Teaching, Ambition Institute and The Education Endowment Foundation (EEF), as well as 98 schools (across primary and secondary), to evaluate the impact of these pilot programmes.

Through this course we will share with you what we have learned through our involvement in evaluating and delivering the ECF. We will offer guidance and practical advice to help you get the most from the ECF in your setting. We will also introduce you to some academic perspectives on the content that we explore, supporting you to plan a programme of ECT development that best supports your ECTs in your context. Practical individual activities, group discussions with other participants and input from our IOE team throughout the course will get you started in preparing to successfully implement your ECF programme.

Meet the educators

Polly Glegg

I'm now a **teacher educator** at the IOE after a first career teaching business in schools across London. I've been involved in writing and teaching courses for **pre-service** and **in-service** teachers in England and internationally - most recently the materials for the UCL Early Career Teacher programme.

Mark Quinn

I am an Associate Professor at UCL's Centre for Educational Leadership, in the IOE. I run a number of leadership development programmes and practitioner inquiry projects for teachers, mainly in London but also internationally. Before that, I ploughed my trade as a History teacher for 22 years, and had senior leadership responsibility for staff development – including being the Professional Coordinating Mentor for ITE and the induction lead for NQTs.

Hilary Adli

I am also an Associate Professor (Teaching) at The Centre for Educational Leadership. I currently strategically lead the delivery of both the early roll-out and national roll-out of UCL Early Career Teacher programme. In addition to this, I work in partnership with teaching school alliances, academy trusts, schools and local authorities in the UK and overseas to design and facilitate bespoke professional development programmes for **school leaders** at all levels.

I have been a Researcher in Psychology and Education for 13 years and I am currently working as a Research Assistant for the Centre for Teachers and Teaching Research at the IOE.

Comments of the participants

If you feel comfortable doing so, please briefly introduce yourself and what you hope to get out of this course in the comments section below. You could share a little about your professional background as well as your current context as you plan to implement the ECF.

Amena Mohamed

Hi, my name is Amena, I am an English Teacher and Induction Lead in a boys school in the East Midlands. Looking forward to understanding how to support ECTs better through the pedagogy and discussions.

Salam Maaiah

Hi, I am Salam Maaiah . I am the Education Policy and Planning Manager at the USAID pre-service teacher education in Jordan.

The abstract and the photo are taken from <https://shorelight.com/student-stories/faces-on-campus-meet-amy-cruz-at-american-collegiate-la/>

Task 3. Answer the questions about the text.

1. For how many years are the teachers considered to be 'early career teachers' (ECT)?
2. Is it the only program to support ECT?
3. Are the educators experienced in-service teachers?
4. Is it a theoretical or an applied course?
5. What is your general opinion about such course? Would it be relevant and useful for you?



Vocabulary Practice

Task 4. Without looking at the text, remember the meaning of the following abbreviations:

ECT • ECF • CTRR • EEF • UCL

Task 5. Change the words into the synonyms from the text (highlighted) and answer the questions.

1. How long does it take for a (student currently training to become a professional educator) to study at university in Russia?
2. How many hours a week do usually a (currently working educator) work?
3. Does one need a PhD to become a (teacher for educators)?
4. What are the work duties of a (headmaster)?



Sociolinguistic Analysis

Task 6.

- A. What discourse markers and vocabulary can help the readers understand that is the course for teachers?
- B. Work in pairs. Imagine that you are colleagues. Retell your partner the contents of the course. How is the same information different in informal discourse?
- C. How would you introduce yourself? Write (or say) similar comment. To the ones in the course



Sociolinguistic Practice

Task 7.

- D. Work in groups of four. Each of you should read one section of the article 'A Study of Teacher Training in the United States and Europe' (F. Ries, C.Y. Cabrera, R.G. Carriedo).
 1. **Student A.** Read section 5: Teacher Training in Iceland.
 2. **Student B.** Read section 6: Teacher Training in Luxembourg.
 3. **Student C.** Read section 7: Teacher Training in Spain.
 4. **Student D.** Read section 8: Teacher Training in Texas
- E. Imagine you are at an educators international meeting. Tell your colleagues about the peculiarities of teacher training in your region. Focus on the traits that could be unclear for future teachers from different countries.



<https://www.europeanpublisher.com/en/article/10.15405/ejsbs.184>

Task 8. Study and solve the following case.

Russian and American university lecturers were discussing the case happened to one of the American's colleagues: She was teaching an adult student a certain skill set to get a job he was gunning for. When he went to showcase what he had learned, he failed, which resulted in rejection. He blamed the teacher for negligence, claiming that her faulty advice — and not his own mistakes — was why he didn't get the job and lost the money he would've otherwise made.

The Russian teacher looked really worried about the colleague's career and the threat of court actions and imagined the teacher being sued for a great sum of money. The American colleague is confused about the Russian lecturer's strong reaction and wonders if such cases are 'covered' in Russia.

Why is the American teacher so relaxed and doesn't seem concerned about this unpleasant situation? What does he mean, saying about 'coverage'? What should a Russian teacher do to put the misunderstanding behind?

Task 9. Final assessment

Write an outline for a teacher training course for educators from different countries who would like to work in Russia and thus get acquainted with the Russian system of higher education. Briefly explain the main features of Russian teacher training system, who are your potential educators (course mentors), who the course is aimed at and focus on the traits that can be unclear for your audience.

Languages in a multilingual university



ResearchGate — a startup created in 2008 to connect the world of science and make research open to all. The 20 million researchers from over 190 countries use ResearchGate to connect, collaborate, and share their work. The ResearchGate team claims that their purpose is to make scientists' life easier, empower researchers and offer 'a treasure trove of knowledge for intellectually curious'. They strive to offer researchers access to one another and the resource they need to thrive.

Task 1. Visit the ResearchGate website. Search for publications that suit your field of scientific interests based on keywords ('inclusive education', 'intercultural communication', 'teaching grammar', etc.) and analyze first 10 publications. What countries are the authors from? Are the articles possible to download? Might they be useful for your research? What are the possible actions you could do with the articles/the authors?



<https://www.researchgate.net/>



Text-based tasks

Task 2. You are going to read an abstract from a scientific article. Read the title. What country might the author work in? Then read the abstract and say if it might be Russia and if this issue acute in our universities.

Language tensions and unseen languages in a multilingual university: the perspectives of university lecturers

Deborah C. Darling, Journal of Multilingual Development

Abstract

Linguistic diversity emerging from international student mobility, in non-anglophone universities, is typically eclipsed by the existing tensions between the national language(s) and English as 'Lingua franca'. Through a series of semi-structured interviews with university lecturers, this study highlights the tensions surrounding national languages and English and the attention paid to international student languages as resources for learning. Furthermore, using enunciation theory it seeks to show what shapes lecturers' attitudes to language use at university. It concludes that while there is some evidence that international student languages are recognised in teaching practices, there are also real concerns over maintaining the national language(s). This obscures the role that international student languages could play in teaching and learning.

Introduction

The rise of globalisation juxtaposed with a competitive knowledge economy and challenges in funding higher education are connected with a number of internationalisation strategies in universities. These include university branding, the mobility of staff and students and the recruitment and training of students and scholars. These mobility trends make for increasingly linguistically-diverse university environments, everywhere. This paper critically reflects on the discourses produced by university

lecturers pertaining to the expanded linguistic landscape seen in universities. To meet this research aim, the following questions are addressed:

- What are the tensions between national language(s) and English at internationalised universities?
- Which plurilingual pedagogical approaches do lecturers take in relation to international student languages?

Results and discussion

Despite the benefits of EMI (English as a Medium of Instruction) and EALF (English as a Lingua Franca), there is some anxiety over the threat of English to the national languages certainly, as a language of research and, to a lesser extent, as one for teaching. This has created some language tensions but, in this study, these emerged along disciplinary lines.

As with the science faculties elsewhere, English is the unquestioned central language of the Faculty of Biological and Environmental Sciences. Among the participants, no one had ever written a research paper in Finnish or Swedish, and this was not seen as problematic. In contrast, in the Faculty of Arts and Faculty of Educational Sciences, although English is the dominant language for original research, there is a sense of responsibility for upholding the national languages which has materialised in some popular, student-focused and nationally-relevant work being published in Finnish (but seemingly not Swedish). A further tension around the three languages concerns the reluctance of international students and staff to learn Finnish. For some in the biosciences, Finnish is structured as more of a distraction from the students' work, while for those in the arts and education faculties, not learning Finnish is considered a barrier to communication with the administrative staff, gainful employment and effective citizenship.

The benefits of taking plurilingual approaches in EMI contexts have been identified by lecturers as overcoming language barriers and broadening academic and social opportunities. Additionally, such approaches provide the opportunity to critique and evaluate a wider range of academic materials in different languages and from different academic traditions and to foster an environment where different languages are valorised and where no language is considered unsuitable for academic contexts, no matter how small a role it plays. As previously stated, this does not mean a resource-intensive institutionalisation of different languages, but the permitting of other languages to be drawn upon in teaching and learning as appropriate and practical.

To create an educational environment that is more inclusive of different languages, one of the most effective tools would be policy. This would mean university ranking indices that include a plurilingual element, university language policies that recommend plurilingual approaches to teaching and learning, and institutional policies that reward research published in the local language on an equal footing to international research. This could alleviate the anxieties over the threat to national languages from English and leave space for discussion pertaining to the plurilingual approaches

*The abstract and the photo are taken from
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2021.1979014>*

Task 3. Answer the questions about the text.

6. What country is the author from? What languages does she write about?
7. What is the correlation between and local languages in the university described?

8. Describe the difference in approaches to languages in different faculties.
9. What conclusions does the author draw?



Vocabulary Practice

Task 4.

- A. Explain the meaning of the given vocabulary units.
EMI • EALF • plurilingual approach • linguistically • diverse environment • internationalized university • central language
- B. Retell the article using these vocabulary units.
- C. Speak on the same topic (language policy in universities) considering Russian realities.



Sociolinguistic Analysis

Task 5. Answer the questions.

Analyze the abstract of the article from the point of view of the language. Which discourse markers show the academic discourse? Retell the article in a more informal way, e.g. as in an informal teachers' meeting.



Sociolinguistic Practice

Task 6. Take part in the debates on the topic “English must be used as a medium of instruction if at least one student doesn't know Russian”

FINAL ASSESSMENT

Task 7. Write a short essay (200-250 words) on the topic “Internationalization strategies at Russian universities”. Your target audience is teachers from other countries. You may say of what is being done on the issue, express your opinion, consider future perspectives, etc.

Communicative Language Teaching



Today, there are a lot of resources where you could find information on up-to-date teaching technologies, as workshops, MOOCs, TESOL meetings, etc. Many EFL teachers blog about their experiences to share tips and tricks with other teachers or to speak directly to current and potential students. There is a lot that other EFL teachers can learn from reading the good blogs, but which ones are worth your time? ²⁶

Task 1.

- A. Share your experience of using EFL blogs.
- B. Visit one of the EFL blogs. Comment on its content. Which country is the author from? Who is the blog aimed at? For whom is it ‘a must’? Are they useful for a university teacher?

²⁶ Abridged from <https://bridge.edu/tefl/blog/best-efl-blogs/>

My adventures in ESL
<https://myadventuresin esl.com/home>



English with a Twist
<https://englishwithatwist.com/blog/>



(Almost) infinite ELT ideas <https://infiniteeltideas.wordpress.com/>



Video-based tasks

Task 2. You are going to watch an abstract from a conversation between Jeremy Harmer and Scott Thornbury about evolution of communicative language teaching.

Before you watch, share with other students your background of communicative approach in FLT and the speakers.

Predict what the speakers might discuss and what discourse markers might be used. Watch the video (16:28-24:53) and check your guesses.



<https://youtu.be/hoUx036IN9Q?t=988>

Task 3. Answer the questions about the video.

1. *Outline the main ideas risen in the conversation.*
2. *What makes a successful learner of English, in the speakers' view?*



Vocabulary Practice

Task 4. Match the notions from the video with their definitions. Among them there are some techniques and methods of FLT. In which context are they used? Should these methods be implied within communicative learning? Are they common in Russian universities? Do/would you personally use them?

- | | |
|---|---|
| 1) Teacher's/classroom management style | a) a technique in language teaching where students are missing information necessary to complete the task, and must communicate with their classmates to fill in the gaps |
| 2) Target language | b) Method focusing on the use of authentic language to complete meaningful tasks in the target language |
| 3) Deep-end strategy | c) Methods and practices that teachers use to maximize student learning and engagement |
| 4) Task-based learning | d) Language used to solve the communicative problems of everyday communication |
| 5) Functional language | e) the language learners are studying |
| 6) Information gap activity | f) Technique when new language input is provided within a context that includes other language structures |



Sociolinguistic Analysis

Task 5. Answer the questions.

Were your guesses about the degree of formality and the discourse, correct? Were you surprised by what you have seen? Is such conversation possible in conferences in Russia?



Sociolinguistic Practice

Task 6. Roleplay the following situation.

Student A. You write a blog on FLT and you've decided to interview your colleague, a university teacher and fantastic professional, about the methods he/she uses in the teaching practice. Prepare some questions to reveal the most exciting sides of teaching routine.

Student B. You are a teacher, and your colleague asked you for an interview for her blog. It will touch upon your teaching methods. Answer your partner's questions and

Task 7. Final Assessment. Search for different approaches of teaching foreign languages, e.g. lexical approach. Prepare a short talk about its main goals, origins and publications. The discourse should be semi-formal as in the video discussed.

		Уровень	З-1	З-2	З-3	У-1	У-2	У-3	У-4	У-5	У-6	У-7
Студент 1	Вводный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Студент 2	Вводный срез	высокий	+	+	±	+	+	±	+	+	+	+
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Студент 3	Вводный срез	высокий	+	+	+	+	+	±	±	+	+	+
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Студент 4	Вводный срез	высокий	+	±	+	+	±	+	+	+	+	+
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Студент 5	Вводный срез	высокий	+	+	±	+	±	+	+	+	+	+
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+
Студент 6	Вводный срез	высокий	+	±	+	+	±	+	+	+	+	±
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±
Студент 7	Вводный срез	средний	+	+	±	+	±	+	+	+	±	±
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+
Студент 8	Вводный срез	средний	+	+	±	±	±	+	±	+	+	±
	Финальный срез	высокий	+	+	±	+	+	+	+	+	+	±
Студент 9	Вводный срез	средний	+	+	±	+	±	±	+	±	+	+
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	±	±	+	+	+	+
Студент 10	Вводный срез	средний	+	+	+	+	+	+	+	±	±	±
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	±	+	+
Студент 11	Вводный срез	средний	+	+	+	+	±	±	±	±	+	+
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	±	+	+	±	+	+
Студент 12	Вводный срез	средний	+	+	±	±	±	+	+	+	+	±
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	±	+	+	+	+	±
Студент 13	Вводный срез	средний	+	+	+	+	±	-	-	±	±	-
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	±	±	±	+	+	±
Студент 14	Вводный срез	средний	+	±	±	+	+	±	±	+	±	±
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	±	+	±	+	+
Студент 15	Вводный срез	средний	+	+	±	+	±	±	+	+	-	-
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	+	±	±
Студент 16	Вводный срез	средний	±	+	+	±	+	±	±	±	±	-
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	±	+	+	+	±
Студент 17	Вводный срез	средний	+	+	+	+	+	-	+	±	±	±
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	±	±	+	+	+	+
Студент 18	Вводный срез	средний	±	+	+	±	±	+	+	±	+	±

Результаты выполнения магистрантами вводного и финального срезов

Таблица 10

Приложение 6

	Финальный срез	высокий	±	+	+	+	±	+	+	+	+	±
Студент 19	Вводный срез	средний	+	±	±	+	+	-	+	±	+	+
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	±	+	±	+	+
Студент 20	Вводный срез	средний	+	+	+	+	±	+	±	±	+	-
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	±	+	+		+	±
Студент 21	Вводный срез	средний	+	+	±	±	+	+	+	±	±	±
	Финальный срез	высокий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±
Студент 22	Вводный срез	средний	±	+	+	±	±	+	+	±	+	-
	Финальный срез	XXX										
Студент 23	Вводный срез	средний	+	+	+	+	±	±	±	-	±	±
	Финальный срез	средний	+	+	+	+	±	+	+	-	±	±
Студент 24	Вводный срез	средний	+	+	±	+	+	±	±	±	±	±
	Финальный срез	средний	+	+	+	+	+	±	±	±	+	+
Студент 25	Вводный срез	средний	+	+	+	±	±	±	+	+	+	-
	Финальный срез	средний	+	+	+	±	±	±	+	+	+	-
Студент 26	Вводный срез	средний	±	±	±	+	+	±	±	±	±	-
	Финальный срез	средний	±	+	±	+	+	+	+	+	±	±
Студент 27	Вводный срез	средний	+	+	+	±	±	-	±	±	+	+
	Финальный срез	средний	+	+	+	±	±	±	±	+	+	+
Студент 28	Вводный срез	низкий	-	+	-	-	-	±	±	-	-	-
	Финальный срез	средний	±	+	+	±	±	±	±	-	±	±
Студент 29	Вводный срез	низкий	-	±	±	+	-	+	±	±	-	-
	Финальный срез	средний	±	+	±	+	±	+	±	±	±	-
Студент 30	Вводный срез	низкий	+	+	+	-	-	-	±	±	-	±
	Финальный срез	средний	+	+	+	+	±	±	±	±	-	±
Студент 31	Вводный срез	низкий	+	+	±	-	±	-	-	-	±	±
	Финальный срез	средний	+	+	+	±	±	±	±	-	±	±
Студент 32	Вводный срез	низкий	+	+	+	±	±	-	-	-	-	-
	Финальный срез	низкий	±	+	±	±	±	-	-	-	-	-
Студент 33	Вводный срез	низкий	±	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Финальный срез	низкий	±	-	-	-	-	±	-	±	-	-
Студент 34	Вводный срез	низкий	-	±	+	-	-	-	-	-	-	-
	Финальный срез	XXX										

При оценивании использовались критерии, указанные в ч. 2.3, а именно:

- + означает высокий уровень сформированности лексического компонента СЛК по соответствующему критерию,
 - ± означает средний уровень сформированности лексического компонента СЛК по соответствующему критерию,
 - означает низкий уровень сформированности лексического компонента СЛК по соответствующему критерию,
- XXX означает, что студенты выполнили вводный срез, но не присутствовали на финальном срезе.

Например,

по критерию **У-1**:

- + точно и полно понимает контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики;
- ± понимает контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики;
- в общих чертах понимает контекст ситуации на основе используемой профессиональной лексики.