

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

На правах рукописи

Савкина Екатерина Александровна

**МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, высшее образование)
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Тарева Елена Генриховна

Москва

2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	16
1.1. Социолингвистический аспект подготовки студентов к межкультурной коммуникации: статус в условиях полиподходности	16
1.2. Сущность и структура социолингвистической компетенции учителя иностранного языка	34
1.3. Способы и приемы выражения социолингвистической компетенции учителя в письменной межкультурной коммуникации.....	58
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	79
Глава 2. ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ...	81
2.1. Содержательный компонент технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации	81
2.2. Процессуальный компонент технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации	94
2.3. Результаты опытного применения технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации	126
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	153
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	157
ПРИЛОЖЕНИЕ	181

ВВЕДЕНИЕ

Современные тенденции развития общества диктуют необходимость развития и поддержания межгосударственных отношений, что предполагает постоянный контакт с представителями разных лингвосоциумов. В отечественной лингводидактике этот социальный заказ воплощается в направленности на подготовку выпускников вузов к установлению позитивных взаимоотношений с зарубежными коллегами – партнерами по межкультурной профессиональной коммуникации.

Данная установка напрямую относится к процессу подготовки учителей иностранных языков. Ее решение начинается с обеспечения такого специалиста всеми необходимыми компетенциями для участия в диалоге культур и для подготовки к этому обучающихся. Данная установка находит свое подтверждение в Приказе Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (2018), где зафиксировано, что по результатам освоения программы бакалавриата будущий педагог должен быть способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4), а также воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5). Данные установки обуславливают выбор межкультурного подхода (Н. И. Алмазова, Г. В. Елизарова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Н. В. Языкова) в качестве одного из ведущих подходов к обучению иностранному языку в педагогическом вузе, вызванного и предопределенного установками личностно-ориентированной парадигмы, чей главенствующий статус в лингвообразовании не подвергается сегодня сомнению.

В процессе подготовки обучающихся к межкультурному общению необходимо принимать во внимание тот факт, что на поведение участников межкультурной коммуникации влияют такие социальные факторы, как культурные нормы, тра-

диции, ценности той или иной социальной группы, к которой принадлежит коммуникатор и др. Участнику межкультурной коммуникации сегодня недостаточно ориентироваться только на общую (унифицированную) культуру страны участника межкультурной коммуникации, мало учитывать параметры общенациональной идентичности представителей лингвосоциума. Такая ориентация приводит к генерализации субъектов, к отсутствию внимания к их индивидуальным и личностным социально обусловленным особенностям.

Сказанное подчеркивает необходимость активного и широкомасштабного внедрения социолингвистического подхода к подготовке выпускников вуза, чей профессиональный статус связан с иностранным языком. Этот подход способен позволить такому профессионалу учитывать социально обусловленные личностные и профессиональные особенности коммуниканта, его социолингвистический образ, выраженные в языке, в профиле его (коммуниканта) языкового «портрета». Данный образ является отражением социального статуса и ролей субъекта, которые он выполняет в обществе. Именно он (образ) предопределяет специфические, непохожие на других особенности речевого поведения человека, его менталитета, ценностных ориентаций и т.д., что неизбежно проявляется в параметрах социолингвистической компетенции участника межкультурной коммуникации.

В документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» особо подчеркивается статус именно социолингвистической компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции (CEFR, 2020), в работах зарубежных ученых (М. Кэнэл, М. Свейн; С. Савиньон) отмечается важность отдельных ее компонентов для ведения успешной межкультурной коммуникации. Вопрос исследования и формирования социолингвистической компетенции получил освещение в российской лингводидактике: за последние годы в работах подробно рассмотрена специфика формирования социолингвистической компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению в условиях вуза (Ю. А. Синица 2000; Ю. В. Манухина 2006; Н. А. Беленюк 2007; И. А. Исенко 2007; Т. И. Густомясова, 2010; О. С. Бобрикова, 2014; И. А. Ременникова, 2016; Н. В. Вишневецкая, 2022), представлены особенности формирования социолингвистической компетенции

школьников (М. Ф. Овчинникова 2008; К. А. Захарова 2019), уделяется внимание рецептивным компонентам социолингвистической компетенции выпускника вуза (В. Е. Лапина 2010; Е.С. Нечаева 2010; К. М. Синькевич 2012).

Наш анализ показал, что в исследованиях не затронуты теоретические и практические вопросы развития умений письменной речи (чтения и письма) в аспекте формирования социолингвистической компетенции обучающегося. Не выявлена природа таких умений, не произведена их классификация, не вскрыт потенциал письменной речи как способа проявления социолингвистической компетенции, обучающегося в ее взаимосвязи с компетенцией межкультурной. Не отобраны письменные текстовые продукты профессионально значимого характера, в нашем случае важные для будущего преподавателя/учителя – специалиста в сфере педагогики и методики обучения иностранным языкам. Не выявлен перечень умений социолингвистической интерпретации письменных текстов, а также умений социолингвистически корректного самовыражения субъекта в письменных продуктах речевой деятельности. Не разработана технология развития таких умений в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка. Налицо **проблема**, связанная с необходимостью совершенствования социолингвистических умений в процессе обучения студентов – будущих учителей – иноязычной письменной коммуникации.

Сказанное выше, кратко сформулированное в виде проблемы, доказывает наличие противоречий, требующих своего решения в ходе фундаментального научного исследования. К ним мы относим противоречия между:

- необходимостью учета индивидуально своеобразной культуры человека, обусловленной социальными факторами, и общепринятой в теории и практике обучения иностранным языкам ориентацией на в основном обобщенный социолингвистический образ представителя иной лингвокультуры;
- необходимостью формирования социолингвистической компетенции обучающихся, проявляющейся во всех формах межкультурной коммуникации (как устной, так и письменной), и явно недостаточной разработанностью технологий,

направленных на развитие у студентов – будущих педагогов социалингвистических умений, реализуемых в ходе письменной профессионально-педагогической коммуникации;

- высокой степенью научного осознания и теоретико-практической экспликации межкультурного и социалингвистического подходов к подготовке студентов и отсутствием попыток их (подходов) интеграции с целью обеспечения повышения качества формирования коммуникативной компетенции обучающихся, в частности, в области развития их социалингвистических умений;

- имеющимися в лингводидактике стратегиями и практиками обучения студентов языкового и неязыкового вуза с опорой на социалингвистический подход и отсутствием технологий, нацеленных на обучение студентов педагогического вуза с позиций социалингвистического и межкультурного подходов письменной профессионально коммуникации на английском языке, значимой для лингвообразовательной сферы взаимодействия с иностранными коллегами.

Актуальность, противоречия, недостаточная теоретическая и практическая разработанность поставленной проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Методика совершенствования социалингвистических умений в процессе обучения студентов письменной коммуникации (педагогический вуз, английский язык)».

Объектом исследования является процесс подготовки студентов языкового вуза к участию в письменной межкультурной коммуникации.

Предметом исследования является методика совершенствования таких социалингвистических умений студентов – будущих учителей/преподавателей английского языка, которые обеспечивают реализацию письменной иноязычной межкультурной профессиональной коммуникации.

Цель исследования состоит в теоретически и практически ориентированном обосновании методики совершенствования социалингвистических умений студентов языкового вуза в процессе полиподходного (на основе межкультурного и социалингвистического подходов в их координации и интеграции) обучения письменной иноязычной коммуникации, значимой для профессиональной деятельности учителя/преподавателя иностранного (английского) языка.

Гипотеза исследования состоит в том, что совершенствование социолингвистических умений студентов будет успешным в том случае, если:

- определены условия и факторы, обеспечивающие возможность и продуктивность взаимодействия социолингвистического и межкультурного подходов к подготовке будущих учителей иностранного языка;
- уточнена роль и выявлены особенности социолингвистической компетенции, необходимой участникам межкультурной коммуникации в сфере профессионально-педагогического письменного (при чтении и письме) взаимодействия;
- отобраны и методически организованы письменные аутентичные тексты – репрезентанты социолингвистического «портрета» такого носителя языка, который связан с профессионально-педагогической (в области лингводидактики) сферой деятельности;
- отобран и научно обоснован комплекс компонентов содержания обучения (знаний, умений (рецептивных и продуктивных), а также качеств, выражающих отношение к деятельности), который необходим для совершенствования социолингвистической способности обучающихся в области письменной профессионально-педагогической коммуникации;
- разработана и проверена опытным путем технология совершенствования социолингвистических умений, необходимых учителю английского языка для конструктивного письменного профессионально-педагогического общения с представителем иной лингвокультуры.

Для достижения цели и проверки гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) определить условия и факторы, обеспечивающие возможность и продуктивность взаимодействия социолингвистического и межкультурного подходов к подготовке будущих учителей/преподавателей иностранного языка;
- 2) уточнить роль и выявить особенности социолингвистической компетенции, проявляемой участниками межкультурной коммуникации в сфере профессионально-педагогического письменного (при чтении и письме) взаимодействия;

3) отобрать и методически организовать письменные аутентичные тексты, относящиеся к профессионально-педагогической сфере деятельности;

4) отобрать и научно обосновать комплекс компонентов содержания обучения, необходимого для совершенствования социолингвистической способности обучающихся в области письменной профессионально-педагогической коммуникации;

5) разработать технологию совершенствования социолингвистических умений, необходимых учителям/преподавателям иностранного языка для конструктивного письменного профессионального общения с представителем иной лингвокультуры;

6) провести опытно-экспериментальную проверку разработанной технологии и произвести анализ полученных результатов с точки зрения ее (технологии) результативности.

В качестве **методологической основы** исследования использованы основные положения психологических теорий личности, деятельности, общения (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн); диалоговой концепции культуры и понимания (М. М. Бахтин, В. С. Библер); концепции языковой личности (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, К. Н. Хитрик); ряд подходов к обучению иностранным языкам: компетентностный (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской), коммуникативный (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Р. П. Мильруд); социокультурный (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев), межкультурный (Н. И. Алмазова; Г. В. Елизарова; Е. Г. Тарева; С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева); положения социолингвистической теории (А. Аврорин, В. Д. Беликов, М. М. Бахтин, Н. Б. Исаев, В. И. Карасик, А. Д. Никольский, А. Д. Мечковская, Л. Милрой, А. Д. Цвейцер, В. Е. Чернявская).

Теоретической основой исследования выступают основные положения в области теории и методики обучения чтению и письменной речи (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, З. И. Клычникова, Б. А. Лапидус, Л. К. Мазунова, Э. С. Савицкая, С. К. Фоломкина, В. С. Цетлин, А. Н. Шамов); основы теории подготовки учителей/пре-

подавателей иностранных языков (Н. Ф. Коряковцева, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова, Г. М. Фролова, Н. В. Языкова), структурно-функциональных особенностей письменной речи (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин); проблемы взаимосвязи языка и культуры (Э. Вежбицкая, Т. Гивон, Р. Ладло); теории межкультурной коммуникации (В. Г. Зинченко, А. П. Садохин, Г. Хофштеде, В. П. Фурманова, И. М. Шеина), социолингвистического подхода к обучению иностранным языкам (Н. В. Вишневецкая, В. Е. Лапина, Ю. А. Сеница, Ю. В. Манухина).

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

- **теоретические:** анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; анализ и синтез теоретического и эмпирического материала; вероятностное прогнозирование; анализ передового педагогического опыта;
- **эмпирические:** наблюдение, анкетирование, анализ аутентичных текстов с целью выделения специфики социолингвистического портрета автора, проведение опытно-экспериментальной работы с целью проверки эффективности предлагаемой методики.

Научная новизна исследования заключается:

- в обосновании потенциала социолингвистического и межкультурного подходов в их взаимосвязи для достижения целей подготовки современного учителя/преподавателя иностранного языка к письменной коммуникации с зарубежными коллегами;
- в отборе и научном обосновании комплекса компонентов содержания обучения, прежде всего, социолингвистических умений, необходимых для обеспечения качества иноязычной письменной профессионально-педагогической коммуникации учителя/преподавателя иностранного языка с зарубежными коллегами;
- в разработке авторской модели процесса совершенствования социолингвистических умений студентов, значимых для профессионально-педагогической сферы иноязычной письменной коммуникации.

Теоретическая значимость состоит:

- в выявлении необходимых условий и факторов, обеспечивающих возможность продуктивного взаимодействия социолингвистического и межкультурного подходов к подготовке будущих учителей/преподавателей иностранных языков;
- в уточнении параметров социолингвистической компетенции участников межкультурной профессионально-педагогической коммуникации (в контексте обсуждения лингводидактических проблем);
- в установлении способов и приемов выражения социолингвистической компетенции учителя иностранного языка в процессе письменной межкультурной коммуникации;
- в выявлении сфер общения и жанров письменных текстов как элементов профессионально-педагогического межкультурного дискурса; в отборе перечня социолингвистических умений, необходимых участнику межкультурной письменной коммуникации;
- в разработке комплекса заданий для совершенствования социолингвистических умений студентов педагогического вуза в сфере профессионально ориентированной иноязычной письменной коммуникации с представителем другой лингвокультуры.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в работе произведен отбор письменных аутентичных текстов на английском языке – репрезентантов социолингвистического «портрета» носителя языка, занимающегося профессионально-педагогической сферой деятельности, с целью их методической организации; разработана технология совершенствования социолингвистических умений, необходимых для успешной письменной профессиональной коммуникации с представителем другого лингвосоциума. Данная технология апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы и является основой для создания учебного пособия для совершенствования социолингвистических умений будущих учителей как английского, так и других языков.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Полиподходный характер развития современной лингводидактики обладает возможностями сочетания ведущих идей и технологий, свойственных разным направлениям обучения иностранным языкам, в целях оптимизации и повышения эффективности подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации. С этих позиций качество обучения в языковом вузе обеспечивается интеграцией *социолингвистического и межкультурного* подходов, синергичное взаимодействие которых обеспечивает акцентуацию в процессе обучения социолингвистических аспектов межкультурной коммуникации. Особая значимость при этом придается учету *социолингвистического кредо* каждого из участников межкультурного диалога – социолингвистических образов, которые являются отражением их особенностей (возраст, пол, социальный статус, профессиональная принадлежность и др.) и под воздействием которых коммуниканты выстраивают интеракцию (прежде всего коммуникативную) друг с другом.

2. Знания и умения, обеспечивающие успешность социолингвистического характера взаимодействия участников межкультурной коммуникации, расширяют представление о *социолингвистической компетенции учителя иностранного языка*. Она представляет собой (а) его готовность осуществлять *социолингвистически корректную межкультурную коммуникацию* с коллегой, занимающимся преподаванием иностранных языков, понимая и принимая его социолингвистическое кредо в профессионально-педагогической заданной ситуации, (б) его способность *осознавать собственное социолингвистическое кредо* как учителя/преподавателя иностранного языка, воспринимать его (кредо) глазами иноязычного партнера по коммуникации с целью обнаружения точек совпадения и/или несовпадения профессиональных и личностных убеждений (личностная картина мира, профессиональные идеи о преподавании иностранных языков, внутренняя и внешняя профессиональная педагогическая и методическая культура и др.) через анализ экстралингвистических факторов и лингвистических маркеров (прежде всего на уровне профессионального лексикона) письменной коммуникации.

3. Пространством для выражения/отражения социолингвистического кредо партнеров по общению являются *тексты*. В условиях письменной коммуникации учителей/преподавателей с англоязычным коллегой наиболее востребованными жанрами являются *научная статья, профессиональный интернет-блог и публикации (посты) в соцсетях*. Каждый жанр характеризуется своим набором маркеров – выразителей социолингвистического кредо автора. С точки зрения регистра наиболее формальным из способов взаимодействия учителей/преподавателей является научная статья, в пространстве которой реализуется относительно небольшое количество социолингвистических профессиональных маркеров. Наименее формальным является общение через социальные сети, в котором ярко проявляются особенности социолингвистического кредо автора. С учетом *фактора адресата* (единичный/множественный) и *формальности/неформальности регистра общения* в процесс совершенствования социолингвистических умений студентов – будущих учителей иностранных языков следует включить четыре группы письменных текстов: а) формальный текст, направленный на единичного адресата; б) формальный текст, направленный на множественного адресата; в) неформальный текст, направленный на единичного адресата; г) неформальный текст, направленный на множественного адресата.

4. Необходимость учета социолингвистического кредо участников письменной межкультурной коммуникации обуславливает потребность обновления *цели* обучения, а также состава компонентов *содержания* обучения за счет знаний и умений, необходимых для ведения средствами английского языка успешного письменного (чаще всего онлайн) взаимодействия представителей одной профессии – учителей/преподавателей иностранного языка, принадлежащих разным культурам. К *социолингвистическим умениям* таких специалистов, требующим целенаправленного развития, относятся: *рецептивные умения* работы с письменным текстом с целью декодирования социолингвистического кредо, осознания собственного кредо, анализа экстралингвистических факторов, влияющих на речевых партнеров, и *продуктивные умения* оперирования социолингвистическими маркерами организации

письменного высказывания, выстраивания собственного поведения в условиях совпадения или несовпадения социолингвистического кредо партнеров по коммуникации.

5. *Технология совершенствования социолингвистических умений* студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации 1) строится на основе учета фактора социолингвистической вариативности и возможности двух исходов коммуникации: реализации *диалога культур* и реализации *не-диалога культур*; 2) направлена на обучение четырем видам *письменных продуктов* (формальный текст, направленный на единичного адресата; формальный текст, направленный на множественного адресата; неформальный текст, направленный на единичного адресата; неформальный текст, направленный на множественного адресата) в жанрах научной статьи, профессионального интернет-блога и публикаций в соцсетях; 3) основана на *принципах* обучения, в том числе частных (социолингвистической вариативности речевых продуктов, обеспечения паритета внутренней и внешней культуры коммуникантов, учета внешних факторов, влияющих на межкультурную коммуникацию, учета социолингвистического кредо коммуниканта); 4) реализуется через *метод проблемного изложения* (приемы: ситуационный анализ, интерпретация социолингвистического кредо), *эвристический метод* (приемы: выполнение заданий и упражнений на изучение, исследование и на оценку письменных прецедентов); *исследовательский метод* (приемы: критическая оценка письменного продукта, рефлексия); 5) реализуется согласно *этапам организации процесса обучения*, направленного на подготовку студентов к письменной межкультурной коммуникации: информационно-ориентирующему, подготовительному, коммуникативному, рефлексивному.

Апробация исследования. Промежуточные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры романских языков лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ (2020-2024), на конференциях «Научный старт» (Москва, 2020-2024), на пятнадцатой международной научно-практической конференции «Профессиональное лингвообразование» (Нижний Новгород, 2021), на III Международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога: цифровые

коммуникации» (Москва, 2022), на III Всероссийской конференции «Педагогический дискурс: качество речи учителя» (Москва, 2023), на 14-ой международной конференции «Основные направления лингвистической и лингводидактической мысли в 21 веке (лингвистика, методика, перевод)» (Рязань, 2023), на IV Международной научно-практической конференции «Диалог культур. Культура диалога в многонациональном городском пространстве» (Москва, 2024); на II Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых РАО с международным участием «Традиции и инновации в современном образовательном пространстве» (Москва, 2024); на I Международной научно-практической конференция «Лингвистика, лингводидактика и переводоведение: настоящее и будущее» (Москва, 2024).

Цель и задачи исследования определили структуру и содержание работы, состоящей из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений. Работа содержит 24 таблицы и 20 рисунков (схемы, скриншоты, диаграммы).

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

В **первой** главе рассмотрен социолингвистический аспект подготовки студентов к межкультурной коммуникации, уточнен статус социолингвистического подхода в условиях полиподходности. Определена сущность и структура социолингвистической компетенции учителя иностранного языка, раскрыта сущность термина «социолингвистическое кредо участника межкультурной коммуникации». Выявлены способы и приемы выражения социолингвистической компетенции учителя в письменной межкультурной коммуникации.

Во **второй** главе представлены целевой, содержательный, мотивационный, процессуальный и результативный компоненты технологии совершенствования

социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации. Дается описание хода работы и представлены статистически обработанные результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающей состоятельность разработанной технологии.

В **заключении** подводятся итоги проделанной работы и формулируются общие выводы исследования. Приложение содержит результаты анкетирования учителей английского языка.

Глава 1

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Социолингвистический аспект подготовки студентов к межкультурной коммуникации: статус в условиях полиподходности

В результате длительного становления и своего развития общество пришло к выводу, что наивысшей ценностью является личность. В центре внимания оказывается именно познающий субъект, а не познаваемый объект, как это было ранее принято. В связи с этим в настоящее время происходит процесс переориентации научных и образовательных проекций на человека, его запросы и потребности [Гальскова, 2021]. В науке произошел парадигмальный сдвиг, который оказывает влияние на различные сферы и устои общественных отношений, в том числе на сферу образования.

Под понятием «парадигма» Т. Кун подразумевает «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» [Кун, 2003: 11]. Парадигма есть «пространство для сосредоточения норм, правил и ценностей, предопределяющих осмысление явления в определенном свете, сообразно соответствующей методологии» [Тарева, 2017: 17]. При этом новая парадигма ассоциируется с научной революцией, замещающей, отрицающей старые теории новыми [там же]. Каждая новая научная революция ведет к смене устоев, к определению новых научных траекторий, что формирует основы новой парадигмы [Kuhn, 1970].

Одновременно с общенаучной существуют практико-ориентированные точки зрения на определение данного понятия. «Парадигма – это общепризнанная модель, или образец того, как на данном этапе развития стоит подходить к решению проблем в определенной области» [Биболетова, 2019: 132]. Тем самым пара-

дигма включает в себя теоретические, аксиологические, методологические установки, предопределяющие направление, в котором развиваются наука и образование посредством выбора темпа и способов этого движения.

В сфере образования, как утверждает Е. С. Орлова, парадигма имеет особо значимый статус, она предопределяет приоритетные направления развития образования [Орлова, 2013]. В нашей работе, вслед за Н.А. Эмих, под парадигмой образования мы понимаем «социокультурно и исторически обусловленную структурно-функциональную организацию субъектной деятельности в образовательной системе, в соответствии с которой человек реализует образцы, программы, цели образования, действуя на основе определённых процедур и правил» [Эмих, 2012: 79]. Данное определение подчеркивает наличие конкретных установок, влияющих на модель, по которой организуется образовательный процесс, что соотносится с базовым определением понятия «парадигма».

Интерес ученых к образовательной парадигме остается на стабильно высоком уровне. Научное сообщество придерживается точки зрения, что современная парадигма образования имеет личностно-ориентированную окраску (Е. В. Бондаревская, М. Ф. Кузнецов, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), а каждый субъект образовательного процесса — это неповторимая и уникальная личность. В рамках данной парадигмы обучение, по мнению А. В. Щепиловой, реализуется через осуществление своих основных функций «гуманитарной (обретение нравственных ценностей), а также культуросозидательной и социализации» [Щепилова, 2017: 25].

Отличительной чертой личностно-ориентированной парадигмы является то, что образование рассматривается через призму личности, ее запросов и потребностей [Языкова, 2019]. В своей монографии В. В. Сериков представляет личностно-развивающее образование как специфическую сферу образовательной деятельности, связанную с формированием у учащихся опыта осознания и реализации собственной личности [Сериков, 1999]. Ученый заостряет внимание на том, что личностно-ориентированное образование предоставляет возможность для сосуществования множества концепций, так как именно это образование и сама личность — предмет многих наук не может быть сведен к одному единственному способу ее

понимания [там же]. Как следствие уникальности личности и невозможности генерализации ее качеств и свойств, сведения их к единому знаменателю (тому, что ранее считалось среднестатистическим обучающимся) возникает справедливый вопрос о том, как осуществлять образовательный процесс, как помочь личности максимально реализовывать свой внутренний мир во внешних обстоятельствах жизнедеятельности. Выход – в актуализации разнообразных концепций обучения, воспитания, развития личности в целенаправленном образовательном процессе, совокупно репрезентированных в феномене «*полиподходность*», активно и весьма продуктивно изучаемого в сфере образования. Именно ориентация на личность предполагает применение в рамках единой доминирующей парадигмы широкого спектра подходов с целью накопления и актуализации обучающимся собственного опыта.

Необходимость одновременного действия целого ряда подходов, которые, интегрируясь, по-особому влияют на личность, обеспечивая ее прогрессирование, успешно экстраполируется в область подготовки современного учителя/преподавателя иностранного языка (далее – ИЯ). Современная образовательная парадигма в лингводидактике направлена на формирование гармонично развитой языковой личности. Особую актуальность данный аспект имеет для подготовки будущих учителей/преподавателей ИЯ, так их работа усложняется тем, что приходится иметь дело с несколькими культурами при обучении своих подопечных [Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу, 2021]. В связи с этим все чаще выделяется новая атрибутивная характеристика учителя ИЯ – *лингвокультурная*, которая характеризует профессиональный образ личности современного учителя [Гальскова, 2020]. Необходимо уметь через культуру одного языка обучать другому и наоборот, таким образом лингвообразовательный процесс включает в себя взаимодействие родного и неродного языка, родной и неродной культур. Реализация данной цели возможна только при использовании разных подходов при работе со студентами.

Вопрос о полиподходности и, шире, полипарадигмальности¹ неоднократно ставился в лингводидактике [Барышников, 2014; Варганова, 2009; Зимняя, 2003; Тарева, 2017; Ямбург, 2004]. Ученые, занимающиеся данным вопросом, сходятся во мнении, что общество как сложная и динамичная система не может удерживаться в рамках одной парадигмы долгое время, также, как невозможно прийти к соглашению следовать единой парадигме всем сразу. Существует плюрализм мнений, который выражается в разнообразии педагогических концепций. Каждое научное сообщество придерживается собственной идеологии, выделяя определенный подход/парадигму в качестве ведущей. Несмотря на то, что полипарадигмальность в некоторых трактовках [Feuerabend, 1967; Т. Кун, 1970] понимается как сосуществование взаимно исключающих теорий («несоизмеримость теорий»), именно сосуществование данных концепций стимулирует науку на выдвижение новых гипотез и дальнейшее саморазвитие. Помимо этого тесное взаимодействие (симбиоз) способствует развитию исходных идей, а взаимопроникновение концепций друг в друга обогащает учебно-образовательный процесс, дополняя его и делая эффективнее, что подтверждает идею пролиферации теорий П. Фейерабенда о том, что «новые теории конкурируют и несоизмеримы со старыми, через их взаимную критику осуществляется развитие науки» [Жукоцкая, 2020: 81].

Парадигма лингвистического образования может быть описана как многоуровневая система, содержащая сложную структуру, которой необходимо быстро адаптироваться под условия мира с учетом глобализационных процессов. Антропоцентрическая парадигма вступает в партнерские отношения с другими педагогическими парадигмами. В этом симбиозе концептуальных матриц особую значимость приобретает *культуросообразная парадигма*, которая имеет общие точки со-

¹ Данные понятия находятся в статусе своего становления. Имеются точки зрения, согласно которым термин «полипарадигмальность» не является корректным. По мнению, например, Е.С. Орловой, развитие частных парадигм может привести к гоморфизму, что выражается в одностороннем соответствии модели объекту [Орлова, 2013]. А.В. Щепилова признает понятие «полипарадигмальность» не самым удачным ввиду того, что «личностно-ориентированная парадигма основана на принципах гуманизации образования, его индивидуализации и дифференциации, принципе развивающего обучения» [Щепилова, 2017: 25]. Понятие «парадигма» является намного шире, чем понятие «подход». Постоянное использование понятия «парадигма» при создании новых концепций, с ее точки зрения, «выхолащивает» данный термин.

прикосновения с личностно-ориентированной парадигмой. По мнению Е.А. Ямбурга, культурная парадигма является сутью личностно-ориентированной педагогики [Ямбург, 2004].

Культуросообразная парадигма не является новым феноменом. На принцип культуросообразности образовательного процесса указывал ряд известных исследователей-педагогов (К.Д. Ушинский; В.А. Сухомлинский), образованность выделялась в качестве ценностно-целевого объекта культуры [Гессен, 1995]. Концепцию культурологического подхода в образовании раскрывали как в рамках общей педагогики [Лернер, 1981; Краевский, 2008] так и в области лингводидактики [Е.И. Пассов, 2010]. В своих работах Е.И. Пассов утверждает, что культуросообразность проявляется при социализации человека в иноязычной среде, так как обучающиеся должны овладеть «портретом национальной культуры; познать, понять и принять ее можно только через языковой образ» [Пассов, 2010: 190]. За языковыми образами стоит определенный пласт культуры, так как язык и культура существует в тесном взаимодействии [Верещагин, Костомаров, 2005; Поршнева, 2023]. Представители разных культур выражают себя в процессе диалога. Диалог является ретранслятором культуры и способом передачи существующих культурных ценностей и знаний. На наш взгляд, удачно иллюстрирует основную идею культуросообразности формула, представленная Е.Г. Таревой, «культура → образование → обучающийся» [Тарева, 2017б: 304]. Данная формула демонстрирует направленность культуросообразной парадигмы на обучающегося, чья личность формируется и развивается в культурной среде.

Среди основных ценностей рассматриваемой парадигмы на основе перечисленных выше исследований ученых и наших рассуждений можно отметить следующие положения:

- человек является непосредственным субъектом культуры, процесс обучения направлен на обучающегося;
- образование является культурно развивающей средой;
- при помощи диалога человек существует и развивается в культурно-образовательном пространстве.

Ведущей идеей данной парадигмы можно обозначить приобщение человека к различным культурным пластам: (1) культура страны изучаемого языка, (2) осмысление собственной культуры через контекст чужой культуры. М. З. Биболетова отмечает предпосылки к возникновению личностно ориентированной культуросообразной парадигмы образования, приоритетом которой является уважение к личности. Эта парадигма ориентируется на возможность передачи культуры последующим поколениям [Биболетова, 2019].

В иноязычном образовании мы имеем дело не только с родной, но и с культурой стран(-ы) изучаемого языка. В связи с этим не подвергается сомнению концепция соизучения языка и культуры (В.В. Сафонова). Культуросообразная парадигма ориентируется на подготовку обучающихся к вступлению в межкультурную коммуникацию и ее успешное осуществление. Готовить к данному типу коммуникации невозможно без ориентации на культуру стран(-ы) изучаемого языка и на родную культуру, так как межкультурная коммуникация подразумевает равноправие культур в процессе взаимодействия субъектов.

Особую значимость в контексте сказанного приобретают культуросообразные подходы. Представим наиболее распространенные из них, которые применяются в вузах, и их ведущие идеи в таблице 1.

Таблица 1 – Ведущие идеи культуросообразных подходов

<i>Подход</i>	<i>Ведущая идея</i>
Межкультурный подход	«Студенты должны быть готовы и способны участвовать в межкультурной коммуникации, которая предполагает равноправие картин мира участников общения» [Тарева, 2014: 53]
Социокультурный подход	«...формирование ряда социокультурных способностей и качеств, необходимых для снижения вероятности коммуникативных сбоев и поиска оптимального выхода из коммуникативных сбоев и поиска оптимального выхода из коммуникативных тупиков межкультурного общения, особенно если оно представляет собой поликультурный вариант взаимодействия людей» [Сафонова, 2013: 57]
Лингвокультурологический подход	«Формирование у обучающегося готовности и способности к участию в межкультурном общении, базирующиеся на знании систем культурных ценностей, выраженных в контактирующих языках, и умениях оперировать ими для создания единого поля значений» [Языкова, Луткова, 2015: 211]

Лингвострановедческий подход	«Обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов» [Каминская, 2011: 141]
Поликультурный подход	«Подготовка обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка» [Сысоев, 2009: 99]
Культурно-сенситивный подход	Подготовка обучающихся к «осознанию различия между культурами, преодоление отрицательных стереотипов в межкультурной коммуникации» [Словарь терминов межкультурной коммуникации, 2013: 361]. Участник межкультурной коммуникации не должен переносить на другие культуры собственную культуру.
Социолингвистический подход	Формирование социолингвистической компетенции, а именно «совокупности определенных знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять межкультурную коммуникацию в зависимости от контекста, в котором она реализуется, от традиционных правил употребления языковых единиц и невербальных компонентов общения» [Манухина, 2006: 32].

Ведущие идеи представленных подходов демонстрируют внимание разработчиков к вопросу подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации. У каждого из подходов имеются собственные средства достижения данной цели (некоторые подходы имеют довольно узкую направленность, отдельные конкретно взятые пласты культуры изучаются максимально детализированно), но у них один общий вектор развития. При этом межкультурный подход обращает внимание на более широкий перечень вопросов, которые отчасти могут включать частные положения других подходов. Как следствие, межкультурный подход приобретает особый статус в системе культуросообразных подходов, так как именно данный подход создает необходимые условия для получения и обработки информации о родной и иной культуре в процессе изучения иностранного языка.

Межкультурный подход отличается от других культуросообразных подходов тем, что в рамках данного подхода приоритет отдается равноправию контактирующих в сознании обучающегося культур [Межкультурное иноязычное образование ..., 2014]. Мы разделяем точку зрения Е. Г. Таревой о том, что другие культуросообразные подходы «акцентируют более всего культуру страны изучаемого языка, родная культура при этом выступает в качестве средства проникновения в иное лингвокультурное пространство, источника переноса или интерференции» [Тарева, 2017: 311].

Анализ литературы показал, что, находясь в состоянии своего развития, многие из культуросообразных подходов концентрировали свое внимание в наибольшей степени на культуре страны изучаемого языка. Важно при этом заметить, что в недавних работах проявляется тенденция переориентации социокультурного подхода с культуры стран(-ы) изучаемого языка на родную культуру: при обучении должно быть обеспечено «владение способами представления родной культуры в инокультуре» [Жигалкина, 2018: 449]. Как указывают авторы, социокультурный подход способствует осознанию обучающихся важности понимания культуры стран изучаемого языка и собственной культуры [Екимова, 2019], помогает готовить студентов осуществлять компаративный анализ культур [Сафонова, 2013, 2014] т.к. интерпретация и понимание иностранной культуры влечет за собой переосмысление собственных взглядов на родную культуру [Зайцева, 2007]. Классически монокультурные (направленные на культуру стран(-ы) изучаемого языка) страноведческий и лингвокультурологический подходы постепенно начинают включать в содержание обучения отдельные элементы сопоставления культур (см. Таблица 1).

Тем самым, как мы видим, специфика природы межкультурного подхода помогает ему занять особое место в системе культуросообразной парадигмы, так как именно данный подход отмечает важность родной культуры, познания родной культуры сквозь призму культуры партнера по общению, и именно эта идея начинает внедряться в содержание иных культуросообразных подходов. Данный факт позволяет полагать, что межкультурный подход является «метаподходом», распространяющим свои ведущие идеи на другие подходы, переориентирующим последние с «монокультурности» на «поликультурность». Именно в этом, как мы полагаем, заключается основная тенденция полиподходности: один подход как бы распространяет свое влияние на другие, смежные с ним по определенному основанию, меняя их ценностную и содержательную конфигурацию.

Рассмотрим с позиций сказанного межкультурный подход и межкультурную парадигму в новом методологически значимом контексте и в их синергизирующей

направленности на обеспечение полиподходности лингводидактики. На сегодняшний день концептуальная сущность межкультурного подхода в целом определена после того, как она прошла сложный путь своего становления в экспликации учеными (Н. В. Барышников, А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, В. П. Фурманова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, и др.). Результатом такого пристального внимания ученых к межкультурному характеру современного образования привело к особому – парадигмальному – статусу межкультурной парадигмы (О. П. Решетова, 2007; М. Н. Сираева, 2021; С. Л. Суворова, 2015; Е. Г. Тарева, 2017; И. В. Черняева, 2017 и др.), к утверждению его как «нарождающейся парадигмы» [Биболетова, 2019]. Межкультурная образовательная парадигма, по мнению Е. Г. Таревой, предполагает «освоение обучающимся обеих культурных данностей – и родной, и иной – в их равнозначном статусе, в их взаимном пересечении и интеграции. Обучающая стратегия при этом заключается в учете в процессе обучения обязательного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух лингвосоциумов» [Тарева, 2017: 39].

Для нашего исследования с целью подтверждения статуса межкультурного подхода в системе и структуре полиподходных отношений следует остановиться на толковании в контексте исследуемой проблематики феномена *синергии* различных явлений. Синергетика (наука о сложности) ставит своей целью объяснить возникновение порядка в природе, в обществе исходя из общих принципов. Теория синергетики объясняет появление новых свойств у сложных систем [Черезов, 2020]. Если рассматривать данную систему, то ее подсистемы этими свойствами не обладают. При взаимодействии сложных систем ее подсистемы приобретают новые качества. Синергетика исследует феномен самоорганизации сложных систем и появления новых подсистем. В последнее время ставится вопрос о синергетике как подходе, с помощью которого можно обучать культуре, и о тех методологических возможностях синергетики, которые способны дополнить весь массив известных представлений о культуре [Сметанина, 2015].

Такой акцент в интерпретации синергетики не является случайным. Все чаще звучит мысль о том, что необходимо распространять синергетический подход на гуманитарные науки. Исследователи обращают внимание на междисциплинарную толерантность синергетики [Буданов, 2006], т.к. синергетика не отрицает элементы других систем, а наоборот стремится взять лучшее из каждой из них. Поскольку синергетика начинает взаимодействовать с методами других наук, то можно говорить о «синергетическом перекрытии», при котором специфика каждого метода не ущемляется, а наоборот раскрывается в новом свете. В настоящее время синергетика претендует на роль универсальной научной методологии, так как она объявляет свои выводы универсальными и распространяет свое действие на внеприродные явления [Берсенева, 2013]. Таким образом, синергетика способствует развитию других наук посредством преодоления ограниченности методологии знания. Синергетика позволяет ученым вступать в творческий диалог между собой, открывая что-то новое благодаря симбиозу научных методов. Возникает возможность на уровне высокой методологии реализовывать междисциплинарность, так как данное явление обеспечивает активное взаимодействие наук.

Синергетика и синергия не являются синонимами. Н.А. Кузьмина утверждает, что синергетика – это «трансдисциплинарная единая теория самоорганизации и сложности» [Кузьмина, 2004: 38]. Вслед за Д.А. Ивановым, под понятием «синергия» мы будем понимать «явление, проявляющееся в результате взаимодействия (совместного действия) нескольких участников» [Иванов, 2016: 2588]. Синергетика является наукой, а синергия определяется как совместная деятельность субъектов / взаимодействие объектов. Суть синергии заключается в том, что системы стремятся использовать все возможности, которыми располагают для достижения нужного эффекта. Ключевым словом для синергии является «совместность», «совместное действие». В качестве результата данного взаимодействия взаимосвязанных элементов системы будет выделяться синергизирующий эффект. Эффект, который достигается только благодаря интеграции нескольких объектов.

Применительно к системе культуросообразных подходов синергизирующий эффект проявляется следующим образом: подходы к обучению иностранному

языку вбирают в себя лучшие стратегии обучения с целью оптимизации процесса формирования межкультурной компетенции. По отдельности каждый подход обладает меньшим потенциалом; напротив, взаимное проникновение подходов друг в друга позволяет лингводидактике находить новые способы решения актуальных задач подготовки будущих специалистов к диалогу культур.

Изучение ведущих идей культуросообразных подходов (см. Таблица 1) и выводы, к которым мы пришли в результате их (ведущих идей) анализа, показало, что ориентация на подготовку к межкультурной коммуникации и диалогу культур – это один из примеров взаимовлияния подходов друг на друга. Каждый культуросообразный подход добавляет в процесс обучения ИЯ то, на что межкультурный подход ввиду широкого круга исследуемых проблем и обширного диапазона действия не всегда обращает внимание.

Мы считаем, что культуросообразные подходы могут быть объединены по критериям взаимодействия трех аспектов:

1) *лингвистического*: в процессе обучения иностранным языкам важно через язык демонстрировать культурные особенности, иностранный язык становится способом выражения человеком собственной картины мира; особенно ярко данный аспект выражен в лингвокультурологическом (В. В. Воробьев, 2008) и лингвострановедческом подходах (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, 2005);

2) *культурологического*: для всех культуросообразных подходов важна культура, подходы лишь различаются в ориентации на одну культуру (монокультурные) и на несколько культур (поли- и межкультурные); наибольшая ориентация на культуру у полиполикультурного и межкультурного подходов;

3) *социального*: важна ориентация подходов на социальные нормы, этикет, социальную маркированность речи, культурный фон; в наибольшей степени проявляется в социокультурном и социолингвистическом подходах.

Проиллюстрируем на рисунке 1, каким образом культуросообразные подходы могут дополнять друг друга.

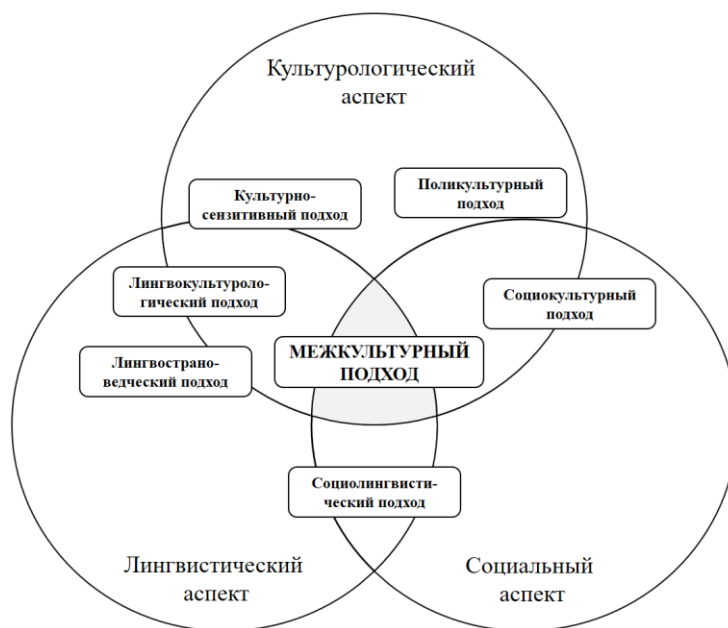


Рисунок 1 – Взаимодействие и взаимосвязь культуросообразных подходов в современной лингводидактике

Благодаря особому статусу, как нами было обосновано выше, межкультурный подход взаимодействует с другими культуросообразными подходами по всем трем критериям. При этом данный подход больше смещается к культурологическому аспекту, но в то же время языку и культуре здесь уделяется равное количество времени.

Изучим межкультурный подход с позиций синергетического взаимодействия подходов. Влияние межкультурного подхода на современную парадигму лингводидактики сложно оспаривать, так как она на данный момент характеризуется ярко выраженной межкультурной направленностью. Направленность на формирование межкультурной коммуникативной компетенции является требованием современных образовательных стандартов для различных специальностей. Рассмотрим Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (2018). В данном стандарте зафиксировано, что по результатам освоения программы бакалавриата будущий педагог должен быть «способен осуществлять деловую коммуникацию в

устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4)», и «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5)» [ФГОС, 2018]. Таким образом, межкультурная направленность иноязычного образовательного процесса обусловлена требованиями на государственном уровне. Будущие учителя должны быть готовы вступать в межкультурное общение и успешно его осуществлять.

Подтверждая сказанное ранее, межкультурный подход имеет широкий угол обзора на процесс подготовки студентов к межкультурной коммуникации [Макеева, 2016]; в силу этого в рамках данного подхода сложно учитывать *все* факторы, влияющие на межкультурное взаимодействие. Как следствие, он вступает во взаимодействие с другими подходами, фокусно направленными на акцентуацию особых факторов, которые обеспечивают продуктивность подготовки к диалогу культур. Согласно межкультурному образовательному направлению, как отмечает Е.Г. Тарева, «обучение иностранному языку осуществляется в процессе диалога культур и во имя подготовки обучающегося к участию в межкультурной интеракции средствами иностранного языка как инструмента взаимодействия двух культур» [Тарева, 2017: 37].

Межкультурный подход, в силу своей метапредметной направленности и многоаспектности, ориентированности на общекультурные факторы взаимодействия представителей разных лингвокультур, не акцентирует полноценное внимание на специфические параметры «внутренней» культуры (личностных особенностей) контактирующих субъектов, их параметры как уникальных языковых личностей, носителей особого культураносного личностного потенциала. Специальную направленность на учет этих факторов имеет *социолингвистический подход*, взаимодействие с которым обеспечивает межкультурному подходу широкие сферы и разнообразные аспекты действия, понимание и осмысление в лингводидактическом смысле разнообразия форм и способов реализации межкультурной коммуникации. Именно в этом проявляет себя исследовательская стратегия полиподходности, имеющая большой, но пока слабо изученный потенциал.

Остановимся на детальном изучении природы социолингвистического подхода с целью установления того, каким образом взаимодействие указанных подходов будет способствовать пониманию возможностей повышения результативности и продуктивности подготовки обучающихся – студентов языкового (в нашем случае – педагогического) вуза – к межкультурной интеракции. Вопросом внедрения социолингвистического подхода в процесс обучения иностранным языкам занимался ряд зарубежных (M. Canale, 1980; T. Rodgers, 1986; A. Subandowo, 2020; R. Dorgham, 2024 и др.) и отечественных (Ю. А. Сеница, 2003; Ю. В. Манухина, 2006; Н. А. Беленюк, 2007; И. А. Исенко, 2007; Е. В. Лапина, 2010; Е. С. Нечаева, 2010; К. М. Синькевич, 2012 и др.) ученых. Особое внимание к социолингвистической компетенции как части коммуникативной компетенции обращено в последней версии документа «Common European Framework of Reference for Languages», 2018, (далее – CEFR). Согласно CEFR, в состав коммуникативной компетенции (Communicative language competence) входят лингвистическая, *социолингвистическая* и прагматическая компетенции. Каждая из них имеет детальное описание того, на каком уровне какими знаниями, умениями навыками должен владеть изучающий ИЯ. В таблице 2 представим ключевые социолингвистические характеристики, свойственные каждому уровню владения иностранным языком, которые упомянуты в CEFR.

Таблица 2 – Характеристики социолингвистической компетенции [CEFR, 2018]

Уровень владения языком	Характеристики социолингвистической компетенции
A1 (уровень выживания)	Умеет осуществлять взаимодействие, используя элементарные формы вежливого приветствия, прощания, просьбы, благодарности, умеет приносить извинения и представлять себя.
A2 (уровень элементарного владения)	Умеет осуществлять запрос информации, выражать собственное мнение и спрашивать о мнении собеседника; при помощи элементарных обиходных выражений может осуществлять общение; умеет применять элементарные социально обусловленные формы вежливого обращения, приветствия, приглашения, извинений и т.п.
B1 (пороговый уровень)	Способен применять языковые средства в зависимости от функции общения, способен применять нейтральный языковой регистр; знаком с необходимыми нормами вежливости и способен применять их; знаком и умеет распознавать социально обусловленную разницу в традициях, ценностях, веры и т.п. при общении с представителем определенной социальной группы.

<p>B2 (уровень независимого пользователя)</p>	<p>Способен принимать активное участие в разных дискуссиях разного типа; способен распознавать социолингвистические и социокультурные маркеры общения, осознанно окрашивает свою речь при помощи этих маркеров для выражения собственных мыслей при общении с представителем определенной социальной группы; владеет формальным и неформальным языковым регистром и умеет пользоваться ими в подходящей ситуации; способен осуществлять взаимодействие с представителем другой социальной культуры не вводя собеседника в заблуждение, не шокируя его и не заставляя вести не свойственно своему типичному поведению.</p>
<p>C1 (уровень профессиональ- ного владения)</p>	<p>Способен узнавать широкий спектр идиоматических выражений, разговорной лексики; подбирает лексические единицы в соответствии с нужным языковым регистром; свободно пользуется языком для социально обусловленных целей, способен понимать аллюзии и шутки свойственные определённой социальной группе; способен адаптировать свой языковой регистр в соответствии с окружающей обстановкой; владеет необходимыми умениями, чтобы дипломатично возразить собеседнику, который принадлежит другой социальной группе.</p>
<p>C2 (уровень владения языком в совершенстве)</p>	<p>Является медиатором социальных культур, осведомлен о социокультурных и социолингвистических особенностях разных групп; осведомлен о коннотации идиоматических выражений, способен применять их в подходящий контекст и распознавать в устной и письменной речи; распознает все социальные маркеры устной и письменной речи.</p>

Изучив описание социолингвистической компетенции в CEFR, мы приходим к выводу, что язык с позиций нормативных требований выступает и как социокультурный, и как социолингвистический феномен. С позиций социолингвистического подхода предполагается, что для вступления в иноязычное общение коммуниканта необходимо научить:

- лингвистическим маркерам социальных отношений, умению их узнавать в речи собеседника и в нужном контексте употреблять их в собственной речи;
- разнице в языковом регистре разных социальных групп, умению распознавать эти регистры и использовать в собственной речи;
- особенностям диалектных и акцентных единиц;
- ориентироваться на социальные нормы.

Система использования языковых средств основана на целом ряде регламентаций. Среди них:

- правила речевого этикета;
- правила общения между лицами равного и различного социального статуса;

- правила общения между лицами равного и различного возрастного статуса;
- правила реализации разных по цели высказываний [Словарь социолингвистических терминов, 2006: 91].

Из ранее представленных подходов (см. Таблица 1) только социолингвистический подход акцентирует значимость учета *социальных характеристик личности*, что отличает его от других культуросообразных подходов. Социолингвистический подход дополняет межкультурный тем, что он призывает учить студентов «типизировать» партнера по коммуникации с целью выбора (с учетом выявленных особенностей) определенной, точно направленной стратегии общения. Именно социальные роли предполагают особую модель поведения человека и обуславливают специфику его реакции на те или иные обстоятельства [Запорожец, 2014]. Студентам, тем самым, нужно быть готовыми распознавать социальные маркеры и использовать в своей речи те способы выражения мысли, которые соответствуют ситуации общения [Зияева, 2016].

Из сказанного следует, что социолингвистический подход и межкультурный подход в своем синергичном единстве вырабатывают новую ведущую идею: равноправие внутренних и внешних картин мира участников общения. Это означает, что при диалоге общаются не только два представителя разных лингвокультурных социумов, а люди, которые являются носителями собственных внутренних характеристик (включая возраст, гендер, профессиональную принадлежность, темперамент и т.п.). Легко заметить, что учет этих особенностей ведет к усложнению процесса обучения, т.к. необходимо учить детально исследовать потенциального коммуниканта, принимать во внимание особенности человека со всеми социальными проявлениями.

Межкультурный подход дополняет социолингвистический подход тем, что данный подход подразумевает сопоставление родной культуры и культуры страны коммуниканта. Когда студент анализирует социальную картину мира другого человека, он глубже познает свои собственные особенности, личностные и субъектные проявления, учится через призму культуры другого человека оценивать самого

себя, предвосхищать реакцию другого человека на свои собственные речевые действия, учитывая сходства и различия в их социолингвистических «портретах».

Обобщая сказанное выше, представим результат синергизирующего эффекта межкультурного и социолингвистического подходов в виде схемы на рисунке 2.



Рисунок 2 – Синергизирующий эффект взаимодействия межкультурного и социолингвистического подходов

Суммируя сказанное выше, мы констатируем, что учет синергизирующего эффекта взаимодействия двух подходов приводит к необходимости развития у студентов умений:

- выстраивать модель взаимодействия с партнером по межкультурной коммуникации на основе ориентации на культуру страны коммуниканта и его индивидуально своеобразную культуру;
- соотносить внутренний и внешний образ коммуниканта и сопоставлять его с собственным с целью более глубокого познания собственной картины мира;

- использовать языковой регистр в соответствии с ситуацией общения;
- распознавать социальные маркеры и экстралингвистические факторы общения;
- выстраивать на этой основе стратегии своего коммуникативного поведения в различных социально вариативных обстоятельствах общения с представителем иного лингвосоциума.

В связи со сказанным актуальным становится вопрос изучения сущности социолингвистической компетенции с точки зрения синергии межкультурного и социолингвистического подходов. Необходимо выявить, каким образом коллаборация двух культуросообразных подходов дополняет содержание социолингвистической компетенции участника диалога культур. В рамках данного исследования нас интересует специфика социолингвистической компетенции учителя/преподавателя иностранного языка. Остановимся на этом вопросе в следующем параграфе исследования.

1.2. Сущность и структура социолингвистической компетенции учителя иностранного языка

Проблема формирования социолингвистической компетенции (далее – СЛК) получила широкое распространение за рубежом. В 1980-х годах исследователи Michael Canale и Merrill Swain представили четырехкомпонентную модель коммуникативной компетенции, неотъемлемым элементом которой является СЛК; это отразилось в содержании документа CEFR (об этом мы говорили выше). Значимость СЛК подтверждается усилением внимания к ней со стороны исследователей, что обусловлено ее ярко выраженной *социальной* направленностью, как мы можем видеть в результате анализа работ, особенно зарубежных. Остановимся на их анализе с целью выявления специфики сущности и структуры СЛК как объекта исследования.

Пожалуй, одним из первых упоминаний СЛК послужили работы D. H. Hymes (1974), где данная компетенция рассматривается данная компетенция в рамках этнографического подхода и труды N. Wolfson (1989), в которых дается описание такому явлению как «социолингвистическая относительность» (sociolinguistic relativity). Данный феномен призван объяснить влияние различного культурного контекста на изучение языка. Каждая социальная группа, как указывает автор, имеет свой набор конвенций, правил и моделей поведения в общении, что является отражением ценностей и структуры данной группы [Wolfson, 1989]. Тем самым, внутренняя культура общества, его социальное устройство оказывают существенное влияние на закономерности использования языка [Blot, 2003]. Как следствие, необходимо ориентировать студентов не только на культуру страны изучаемого языка, взятую в ее целостности, но и на ее социальные аспекты («социальную культуру»), социальную диверсификацию и вариативность, маркированные в языке, которым пользуются члены общества.

Социолингвистический аспект обучения иностранному языку привлекал внимание зарубежных ученых в основном в начале XXI столетия, что очевидно в связи со становлением и развитием сообщества (а значит, социальных отношений)

в строящемся мультикультурном и многонациональном Евросоюзе, оказавшемся перед необходимостью решить вопросы межрегиональной мобильности и массового притока релокантов и беженцев. Приведем в таблице 3 основные точки зрения, выделив курсивом специфику толкований, обусловленную социально заданным контекстом общения.

Таблица 3 – Зарубежный подход к определению СЛК

<i>Автор(ы)</i>	<i>Определение</i>
R. Lyster [1994]	– способность узнавать и использовать <i>социально приемлемую речь</i> в заданном контексте.
E. Tarone and M. Swain [1995]	– способность членов общества <i>адаптировать свою речь</i> в соответствии с <i>ситуацией общения</i> .
H.D. Brown [2000]	– знание социокультурных норм языка и дискурса
E. Hinkel [2001]	– <i>знание социокультурных принципов</i> , которые детерминируют поведение коммуникантов и использование языка <i>в определенном обществе</i> .
M. Meyerhoff [2006: 96]	– навыки и ресурсы, которыми должен владеть говорящий, чтобы <i>быть компетентным членом речевого сообщества</i> , и использовать язык не только верно с грамматической точки зрения, но в соответствии с <i>контекстом или собеседником</i> .
W.S. Davies [2011: 22]	– знание норм, касающихся приемлемости или уместности языковых форм в различных ситуациях и для разных целей
E. Mede, K. Dikilitas [2015]	– изучение прагматических аспектов различных речевых действий, таких как культурный ценности, нормы и другие социокультурные условности в социальных контекстах (возраст, гендер, социальный статус, обстановка).
CEFR [2020: 136]	– знания и навыки/умения необходимые для <i>решения социальных аспектов</i> использования языка. Поскольку язык является социокультурным феноменом, то многое из того, что содержится в CEFR относительно социокультурного, также имеет отношение к социолингвистической компетенции. Здесь рассматриваются вопросы, конкретно касающиеся использования языка, которые не затрагиваются в других пунктах: лингвистические маркеры социальных отношений; вежливость; разница в регистрах; диалект и акцент.

Анализ определений в таблице 3 позволяет сделать вывод, что представленные исследования, посвященные вопросу интерпретации и толкования феномена

СЛК, сосредоточены на двух основных моментах: на лингвистической составляющей и на социальном контексте общения. Иностранные авторы акцентируют внимание на необходимости создания условий, в которых обучающиеся овладеют разными регистрами языка для того, чтобы уметь переключать языковые регистры и выбирать подходящую модель вербального и невербального поведения в соответствии с речевой ситуацией. Большинство зарубежных авторов рассматривают компетенцию через такие компоненты как знания и навыки/умения (skills). При этом вне внимания исследователей остается компоненты «отношения», «ценности», «ориентации». Между тем, их значимость беспрецедентна: социальная направленность априори имеет аксиологическую составляющую, которая детерминирует то, каким образом человек использует свои знания, навыки и умения для целей его личностного развития.

Как установлено в ходе анализа работ, некоторые ученые содержание, присущее СЛК, ассоциируют с *социокультурной* компетенцией. Так, L.C. Moll и E. Arnot-Hopffer размышляют о том, каким образом социокультурная компетенция проявляется в работе учителей. Ученые отмечают, что учителям необходимо быть готовыми взаимодействовать с администрацией, родителями и студентами, которые являются представителями разных социальных групп². Авторы заостряют внимание на том, что учитель должен устанавливать связь со студентами, невзирая на их разные ценности и культурный фон. Педагогам следует помогать студентам разных культур с отличными взглядами на окружающую действительность и социальным положением, входить в учебно-воспитательный процесс и уметь вести с ними диалог [Moll, Arnot-Hopffer, 2005]. Очевидно, что перечисленные качества и характеристики педагога должны проявляться в его коммуникативных поступках и решениях, т.е. в социолингвистической компетенции как составляющей их коммуникативно-профессионального «портрета».

Другим термином в зарубежной литературе, который по своей сущностной специфике близок содержанию СЛК, является «социокультурная адаптация»

² В статье приводится пример: американскому учителю приходится сталкиваться с представителями Латинской Америки, афроамериканцами и другими этническими группами, которые представлены на территории США.

(sociocultural adaptation), под которым ученые понимают «... приобретение культурно приемлемых навыков и демонстрация адаптивного поведения в культурно заданных новых условиях ...» (здесь и далее перевод наш – Е.С.) [Wilson и др., 2017: 1476]. Социокультурная адаптация позволяет человеку употреблять языковые средства, подходящие для конкретной ситуации общения. Выявленные факты указывают на то, что в зарубежных исследованиях толкование СЛК близко по содержанию социокультурным феноменам, и иногда оба явления по сути совпадают. Данный факт, как нам представляется, размывает специфику СЛК и явно усложняет процесс анализа подходов к ее трактовке.

Интересными с исследовательской точки зрения являются отличия в интерпретации СЛК в двух версиях CEFR. Остановимся на выявлении общего ядра значения феномена и на отличительных характеристиках его сущностного толкования. CEFR был утвержден и принят в 2001 г., с тех пор вышло несколько изданий с изменениями и дополнениями. Нами был проведен сопоставленный анализ первой (2001) и последней (2020) версий CEFR, который позволил выявить, что за 19 лет значимость социолингвистического компонента в обучении иностранным языкам значительно возросла. Определение СЛК изменилось незначительно, но появились важные уточнения, которые необходимо обозначить в нашей работе. В первой версии слово «sociolinguistic» встречается 48 раз, а в документе 2020 г. – 60 раз, что свидетельствует об увеличении значимости данного феномена, востребованности его упоминания в документе, который фиксирует дескрипторы коммуникативной способности члена Евросоюза.

Проведем содержательный анализ с целью выявления тех сторон СЛК, которые полагаются значимыми в актуальной версии CEFR. Во-первых, в 2020 г. в документ было введено понятие «*медиация*» как одно из условий достижения успешного исхода коммуникации. В его содержание включено умение различать социолингвистические особенности коммуникантов. Во-вторых, в документе появился измеритель «*содействие созданию поликультурного пространства*», куда включено умение учитывать и демонстрировать уважение к социокультурным и социолингвистическим нормам и предвосхищать возможное недопонимание из-за

социолингвистических различий. Данный дескриптор закреплён за уровнем C2. В-третьих, фокус на СЛК фиксируется сквозь призму плюрилингвальной и поликультурной компетенции: на уровне владения языком C1 обучающийся может идентифицировать различия в социолингвистических конвенциях, критически осмысливать их и соответствующим образом планировать свою коммуникацию. В-четвертых, расширяется спектр действий, умения выполнять которые включает в себя СЛК: рецептивные и продуктивные умения, умения, связанные с взаимодействием с лицами с особыми возможностями здоровья: помимо слова «speaker» (тот, кто говорит), добавляется «signer», (тот, кто общается на языке жестов). CEFR указывает на то, что изучающему ИЯ необходимо быть готовым к коммуникации с данной социальной группой. В-пятых, если документ CEFR 2001 г. издания фокусировался на коммуникации с носителем языка (native speaker), то в последней его версии речь идет о коммуникации с человеком, для которого язык-посредник не всегда является родным, поэтому СЛК приобретает особую специфику, а перечень составляющих ее умений значительно усложняется. Наконец, в-шестых, в отличие от первого варианта CEFR, в котором в составе СЛК присутствует знание накопленной народной мудрости, выраженной в языке, в документе 2020 г. данный компонент опущен. Вероятно, когда язык-посредник не является родным ни для одного из коммуникантов, то использование выражений народной мудрости может создать недопонимание между партнерами по общению.

Изучение двух изданий CEFR позволило выявить следующие особые параметры СЛК:

1) она является не изолированной компетенцией, а тесно взаимодействует с другими компетенциями;

2) ее компоненты включаются в дескрипторы разных шкал на уровне C1 и C2, значит полноценное владение СЛК предусматривается при условии сформированности у человека не только порогового (B1), но и порогового продвинутого (B2) уровней владения иностранным языком; это определяет этап обучения (что очевидно, продвинутый), преимущественно направленный на становление/развитие СЛК;

3) содержательные параметры (компоненты) СЛК меняются в зависимости от динамики социального развития, от новых социально обусловленных проявлений, связанных с привлечением внимания к ранее не учитываемым группам населения;

4) СЛК может рассматриваться как личностное свойство (способность), функционирующая в процессе коммуникации вне учета культурного контекста, если речь идет о применении языка-посредника, не являющегося родным для участников общения (например, английский язык – инструмент для общения русского и китайца); заметим, эти случаи в настоящее время являются преобладающими по частотности в контексте межкультурного общения.

Вскрытые особенности, особая направленность внимания на социолингвистический компонент коммуникативной компетенции демонстрируют новые тенденции в подготовке человека к взаимодействию на межкультурном уровне. Он должен быть готов к максимальной *социолингвистической вариативности* процесса контактирования с людьми, принадлежащими к иному лингвосоциуму. Тем самым сегодня провозглашается необходимость учета в ходе лингвообразовательной практики фактора вариативности инокультурного партнера по общению [Тарева, 2018: 61].

Определив основные направления исследования СЛК в зарубежных работах, остановимся на анализе отечественного подхода к толкованию СЛК как лингводидактического феномена. В этой области мы выделили ряд особенностей. Основным среди них является то, что в отличие от западного взгляда, где СЛК — это ключевой компонент коммуникативной компетенции, российские исследователи [Сафонова, 1993; Бим 2002] выделяют СЛК в составе социокультурной компетенции, которая, в свою очередь, входит в состав компетенции коммуникативной. Это означает, что статус СЛК в отечественной трактовке занимает несколько иную, скорее подчиненную позицию, чем у зарубежных исследователей: СЛК воспринимается больше, как субкомпетенция, чем как самостоятельная единица. Данное положение дел, на наш взгляд, объясняет тот факт, что социолингвистический подход, как мы установили в ходе исследования, пользуется в отечественной лингводидактике

меньшей популярностью в отличие от других культуросообразных подходов. К слову заметим, что далеко не все исследователи упоминают социалингвистический подход при рассмотрении проблем обучения языку и культуре, они ограничиваются общепринятыми (лингвострановедческим, лингвокультурологическим, социокультурным, поликультурным и межкультурным) подходами [Гурулева, 2021; Языкова 2018; Кузьмина, Кавнатская, 2001].

В то же время нельзя констатировать полное отсутствие интереса к квалификации СЛК у отечественных методистов. Рассмотрим в таблице 4, как именно трактуют данный феномен российские исследователи, по-прежнему курсивом выделяя значимые позиции.

Таблица 4 – Отечественный подход к определению социалингвистической компетенции

<i>Автор</i>	<i>Определение</i>
ЮА. Сеница	владение <i>языковыми средствами</i> и способность осуществлять их выбор в зависимости от <i>основных аспектов контекста</i> , в котором протекает общение, от общепринятых, соответствующих <i>традициям определенного социума правил использования языка</i> , а также от <i>конкретной ситуации общения</i> [Сеница, 2000: 39].
И.Л. Бим	умение осуществлять выбор <i>лингвистической формы и способа языкового выражения</i> , адекватный <i>условиям акта коммуникации</i> , т.е. <i>ситуации общения</i> , целям и намерениям, социальным ролям партнеров по общению [Бим, 2002: 14].
Ю.В. Манухина	совокупность определенных знаний, умений и навыков, позволяющих осуществить межкультурную коммуникацию в зависимости от <i>контекста</i> , в котором она реализуется, от традиционных правил употребления языковых единиц и невербальных компонентов общения, а именно – от компонентов: <i>сфера деятельности, обстановка общения, тема общения, коммуникативные цели и намерения коммуникантов, их основные характеристики – коммуникативные, социальные и психологические роли</i> [Манухина, 2006: 32].
В.Е. Лапина	способность проводить <i>социалингвистическую интерпретацию речи</i> : распознавать <i>диалект, акцент, стиль речи и обороты</i> , используемые в заданной ситуацией <i>социокультурном контексте</i> [Лапина, 2010: 30].
О.Е. Ломакина	способность коммуникантов <i>модифицировать языковые формы в соответствии с особенностями ситуации общения</i> в отличном от собственного лингвосоциума владение <i>вариативностью языка</i> в процессе коммуникативной деятельности с представителями иной лингвокультуры, знание фоновых лингвострановедческих реалий [Ломакина, 2011:111].

С.С. Куклина, И.С. Черемисинова	способность выбирать культурно маркированные языковые средства общения, адекватные сложившейся межкультурной среде [Куклина, Черемисинова, 2018: 264].
С.А.Зияева	знания, навыки и умения осуществлять выбор языковых средств адекватно условиям коммуникативного акта в соответствии с <i>социально-коммуникативным контекстом</i> [Зияева, 2020: 104].
С.Е. Никитина	способность организовывать <i>речевое поведение в соответствии с ситуацией</i> , обращая внимание на коммуникативную цель, намерение, социальные статусы, роли коммуникантов и коммуникативную среду в соответствии с <i>социолингвистическими нормами и ценностями конкретного общества</i> [Никитина, 2020: 67].
А.Е. Живлакова	понимание <i>социального контекста</i> , в котором происходит общение, включая ролевые отношения, информацию об участниках коммуникации и коммуникативная цель их взаимодействия. <i>Владение социально-культурным кодом использования языка</i> : правильно применять лексику, регистр, стиль т.д. в определенной ситуации [Живлакова, 2021: 5].

Как видно из приведенных мнений, российские исследователи предлагают при трактовке СЛК ориентацию на социальный контекст общения, которая в качестве одной из доминирующих характеристик СЛК предполагает языковую вариативность в различных ситуациях межкультурной коммуникации. В приведенных формулировках нам видится основной отход отечественных исследований от тех доминирующих идей, которые провозглашают зарубежные ученые и формулирует CEFR: в установках этих ученых нацеленность на изучение СЛК в контексте иноязычной *коммуникации* является определяющей. Для отечественной же лингводидактики ведущей становятся языковая (лингвистическая) адекватность ситуации общения. Последняя интерпретируется весьма узко – с точки зрения владения языковыми средствами (языковым кодом) и/или с учетом их (средств) модификации в соответствии с контекстом общения. При этом параметры «портрета» инокультурного партнера по общению практически не упоминаются, скрываясь под абстрактными формулировками «традиции социума», «представитель иной лингвокультуры», «социально-коммуникативный контекст», «участник коммуникации». Пожалуй, ближе всего к «опредмечиванию» конкретного социолингвистического образа инокультурного собеседника подошла В. Е. Лапина в своем диссертационном исследовании, посвященном методике формирования социолингвистической ком-

петенции на материале аудиотекстов для студентов языкового вуза. В указанной работе рассматривается взаимосвязь фонетического компонента речи и социальной принадлежности коммуниканта. Лингвист может определять статус человека «с помощью восприятия и адекватной интерпретации различных языковых и, прежде всего произносительных средств, используемых собеседником» [Лапина, 2010: 4]. Маркеры социальных и региональных (на основе диалекта и акцента) характеристик говорящего и умение анализировать его произношение позволяет идентифицировать портрет коммуниканта. Мы безусловно согласны, что учет фоностилистических характеристик говорящего во многом предопределяет успешность коммуникации. Добавим к этому, что не менее показательными для идентификации партнера по коммуникации являются письменные продукты его деятельности (об этом подробнее ниже).

Итак, нам удалось выявить общее и различное в подходах зарубежных и отечественных исследователей в области толкования СЛК как феномена лингводидактики. Как следует из проанализированной литературы, подходы к изучению социолингвистических параметров коммуникации находятся в сфере явного интереса как отечественных, так и зарубежных ученых, причем интерес к этим вопросам (особенно в зарубежной практике исследования) только усиливается в связи с актуальными социальными сдвигами и новыми общественно значимыми отношениями. При толковании понятия «социолингвистическая компетенция» отечественные и зарубежные исследователи отмечают сходные черты данной компетенции (в таблице 3 и таблице 4 выделены курсивом) и соглашаются в том, что для данной компетенции являются важными следующие показатели:

- ориентация на собеседника и заданный контекст, ситуацию общения;
- вариативность языка (социальная окраска);
- умение адаптировать речь.

С точки зрения своей внутренней структуры данная компетенция включает:

- продуктивные умения (употреблять и адаптировать в речи социолингвистически оправданные языковые формы);

- рецептивные умения (анализ ситуации общения, знания традиций определенного социума, фоновые знания, владение вариативностью языка, готовность к проведению социолингвистической интерпретации речи).

Подведем общие итоги проведенного анализа. Зарубежный подход к определению СЛК характеризуется ярко выраженной ориентацией компетенции на социальную составляющую ситуации общения, в то время как в отечественной методике делается акцент на языковых формах, которые необходимо применять в соответствии с заданным контекстом. С точки зрения формулировки определений, иностранные авторы на первое место ставят знаниевый компонент данной компетенции, а российские ученые определяют СЛК через «способность», которая представляет из себя совокупность знаний и навыков/умений, что позволяет подходить к описанию компетенции более комплексно. Отечественный подход к определению СЛК стремится задать межкультурный вектор рассмотрения рассматриваемой компетенции, но требуется дальнейшее изучение данного вопроса. В зарубежной интерпретации СЛК представлена через призму коммуникативного подхода, следовательно, уделяется внимание только социальным параметрам личности без равноправного учета культуры стран коммуникантов. Иностранные исследователи отмечают потенциал СЛК к интеграции с другими компетенциями. Отечественным исследованиям только предстоит доказать и обосновать необходимость взаимодействия и интеграции нескольких компетенций как инструментов ведения диалога культур.

Добавим к общим выводам общее заключение о том, что подходы к рассмотрению СЛК существенным образом разнятся в российской и зарубежной методической науке. Представим различия в виде таблицы 5.

Таблица 5 – Сопоставительный анализ взглядов исследователей
на сущность социолингвистической компетенции

<i>Параметры СЛК для сравнения</i>	<i>Зарубежный подход</i>	<i>Отечественный подход</i>
Общий фокус СЛК	ситуация общения	языковые / лингвистические формы
Ориентация на категорию лиц с особенностями здоровья	да	нет
Ориентация на «межкультурность»	нет (только коммуникативность)	частично
Интеграция СЛК с другими компетенциями	да	нет
Ориентация на рецептивный/продуктивный компонент СЛК	продуктивный компонент (выход в коммуникацию)	

Анализ подходов к рассмотрению СЛК позволил нам сформулировать то толкование данной компетенции, которого мы будем придерживаться в нашей работе. *Социолингвистическая компетенция – готовность и способность участника межкультурного взаимодействия к вариативности ситуации общения посредством анализа социолингвистического портрета коммуниканта (гендер, возраст, место проживания, социальная группа, профессия и т.п.), к одновременному познанию/осознанию собственного социолингвистического образа и на основе сложных когнитивных операций к выбору наиболее подходящей стратегии коммуникативного поведения.* Данное толкование СЛК основано на интеграции межкультурного и социолингвистического подходов, синтез которых (что доказано в п. 1.1) обеспечивает наибольшую акцентуацию в процессе формирования этой компетенции личностных характеристик субъектов общения.

Одним из важнейших направлений исследования СЛК в контексте стратегии нашей работы является выявление специфики данной компетенции в приложении к *специалисту конкретной профессии*: нам важно узнать, кто из ученых и каким образом стремился придать СЛК профессионально направленный характер, вскрыть ее характеристики, выявить специфику, обусловленную профессиональ-

ным контекстом деятельности. При решении данной задачи нам удалось обнаружить крайне незначительное количество работ, выполненных в данном русле исследований. Остановимся на их анализе.

В работе О. С. Бобриковой и В. И. Ивановой предпринята попытка выявить СЛК *переводчиков* через выявление ее компонентного состава. При этом авторы не конкретизируют, чем именно СЛК переводчика принципиально отличается от компетенций представителей других профессий [Бобрикова, Иванова, 2016]. Указанные ими характеристики (фоновые знания или знание языковой картины мира; знание компонентов коммуникативной ситуации и умение организовать свое речевое поведение в соответствии с ними; знание компонентов коммуникативной ситуации, владение вариативностью языка) действенны и для других специалистов. Значит, данная работа не раскрывает особенностей СЛК профессионалов конкретной предметной области, следовательно, вопрос о профессиональных характеристиках СЛК остается открытым.

Интересно отметить опыт исследования социокультурного кредо переводчика, которое рассматривается в ряде работ (см., например, [Кушнина, Аликина, 2021], а также изучения социокультуремы как единицы семантизации экстралингвистических знаний при обучении русскому языку как иностранному [Аликина, Жданова 2024]. В этих работах подчеркивается социальная природа освоения языка переводчиком, что является новаторским в дидактике перевода.

В ряде работ Н.В. Вишневецкой ставится вопрос о квалификации СЛК применительно к профессии преподавателя языка высшей школы. Автор отмечает, что эта компетенция входит в компонентный состав профессионально-коммуникативной компетенции такого специалиста. В своем исследовании автор акцентирует внимание на лексическом компоненте СЛК, так как именно он составляет ядро профессиональной коммуникации [Вишневецкая, 2019: 32]. Как доказывает ученый, лексические единицы, которые использует представитель определенной профессии, являются социолингвистическими маркерами, которые отличают его от специалиста другого профиля. Например, преподавателей от других специалистов от-

личает особый профессиональный жаргон; ознакомление с ним с точки зрения социолингвистических предпочтений общения представляется весьма значимым, несмотря на то что жаргон не является литературной нормой из-за своей социальной окраски (он входит в систему стилистических средств сниженной экспрессии). Как добавляет Н.В. Вишневецкая, особую роль в становлении и развитии СЛК преподавателя ИЯ играет способность оперировать особыми терминообозначениями. Из-за расхождений в рамках терминологической системы лингводидактики на родном и иностранном языках российский учитель может столкнуться с дополнительным рядом трудностей, следовательно, важно снимать эти трудности в ходе целенаправленного формирования лексического компонента СЛК преподавателей ИЯ.

Вышесказанное позволяет нам переключить внимание на рассмотрение и детализацию итогового определения фокусного для исследования феномена – *социолингвистической компетенции учителя/преподавателя ИЯ*. Остановимся на рассмотрении отдельных работ, посвященных данному вопросу. В школьном педагогическом дискурсе, по мнению ученых, «социолингвистическая компетенция отражает социокультурные условия использования языка, она предлагает участникам школьной коммуникации ориентироваться на социальные нормы общения» [Бастриков и др., 2015: 261]. Подобные нормы связаны с векторной направленностью диалога. В школе отношения выстраиваются между разными поколениями (вектор: учитель – ученик), классами, социальными группами (вектор: учитель – родитель; учитель – ученик), представителями разных национальностей и религиозных конфессий (вектор: учитель – родитель; учитель – ученик; учитель – директор) [там же].

К предложенному перечислению мы формулируем ряд важных добавлений. Во-первых, учитель/преподаватель ИЯ может взаимодействовать с иностранными обучающимися, которые приезжают учиться по обмену, поэтому вопрос взаимодействия, согласно вектору, «учитель-ученик» нужно рассматривать в разных ракурсах. При моделировании аутентичной языковой среды на занятиях учитель/пре-

подаватель ведет свою коммуникацию с русскоязычными студентами на английском языке, демонстрируя собственное речевое поведение [Фролова, Щукин, 2018].

На уроках речь педагога тоже должна меняться, она адаптируется под уровень языка обучающихся и может быть в специальных целях наполнена в большей степени лексикой по изучаемой теме. Кроме того, растет сеть школ, в которых провозглашается билингвальное образование и в которых процесс обучения различным предметам ведется на английском языке³. Этот язык, как следствие, выполняет роль основного инструмента педагогической деятельности учителя ИЯ, последний становится центральным субъектом коммуникации в различных аспектах ее реализации, где социолингвистическая направленность играет значимую роль.

Во-вторых, к перечисленному необходимо добавить модель «учитель-учитель»: коммуникация с иностранными коллегами занимает второе место по частотности после взаимодействия учителя с учениками. Коллегам в рамках реализации коллаборативных контактов приходится вместе решать общие проблемы, готовить совместные проекты, обсуждать методические вопросы. Следует добавить, что важным вектором взаимодействия является общение учителя по вертикали «учитель-руководство», в тех случаях, если учитель работает в другой стране или ведет разговор со своим русскоязычным начальником на иностранном языке, в этом случае необходимо принимать во внимание специфику субординативного общения со старшим по должности человеком.

В-третьих, вне стен школы у учителя есть возможность вступать в профессиональную коммуникацию на иностранном языке с коллегами из других образовательных учреждений очно (научные конференции, мастер-класс, форумы, круглые столы и т.д.) и в интернет-пространстве (вебинары, деловая переписка через электронную почту, общение в социальных сетях и т.п.). При этом межкультурная ин-

³ Такая ситуация в России является достаточно распространенной. На данный момент в стране насчитывается приблизительно 33 международных билингвальных школы, в том числе в Москве – 22 (установить точное количество сложно ввиду разнящихся данных в источниках). В таких условиях английский язык, по сути, выполняет функцию средства обучения (English as a midium of instruction).

терапия учителей ИЯ отличается направленностью на лингводидактический аспект тематики для обсуждения. Речь учителя ИЯ наполнена специфичной лексикой: терминами, фразеологизмами, профессиональными жаргонизмами, отражающими специфическую картину мира специалистов в области преподавания ИЯ.

В-четвертых, помимо перечисленной диверсификации потенциальных партнеров по иноязычному профессиональному общению на выбор языковых форм и стратегии поведения влияет *ситуация общения*. Как пишет Г.М. Фролова, «в различных ситуациях педагогического общения важно учитывать “регистр” конкретной ситуации, т. е. такие параметры, как межличностные отношения между коммуникантами, в том числе и ролевые отношения, тему и место общения» [Фролова, 2011: 29].

Согласно словарю социолингвистических терминов [2006: 92], в структурную организацию определенной ситуации общения входят: 1) говорящий (адресант); 2) слушающий (адресат); 3) отношения между говорящим и слушающим и связанная с этим 4) тональность общения (официальная, нейтральная, дружеская); 5) цель; 6) средство общения (язык или его подсистема: диалект, стиль, а также параязыковые средства – жесты, мимика); 7) способ общения (устный / письменный, контактный / дистантный); 8) место общения.

Обобщая перечисленные выше социолингвистические параметры, влияющие на исход межкультурной профессиональной коммуникации учителя/преподавателя ИЯ, представим схему (Рисунок 3), задающую внутренние и внешние факторы, которые влияют на социолингвистический характер коммуникации и которые должны приниматься во внимание коммуникантами с целью построения успешного диалога.

На схеме показано, каким образом усложняется многовекторность коммуникации, в которую вступает учитель/преподаватель ИЯ. На каждую ситуацию влияет определенный перечень внутренних и внешних факторов социолингвистического характера [Ломакина, 2006]. Внешние факторы являются заранее известными параметрами в отличие от внутренних, которые необходимо «считывать» при прямом взаимодействии с субъектом (об этом подробнее писала В.Е. Лапина [2010]).

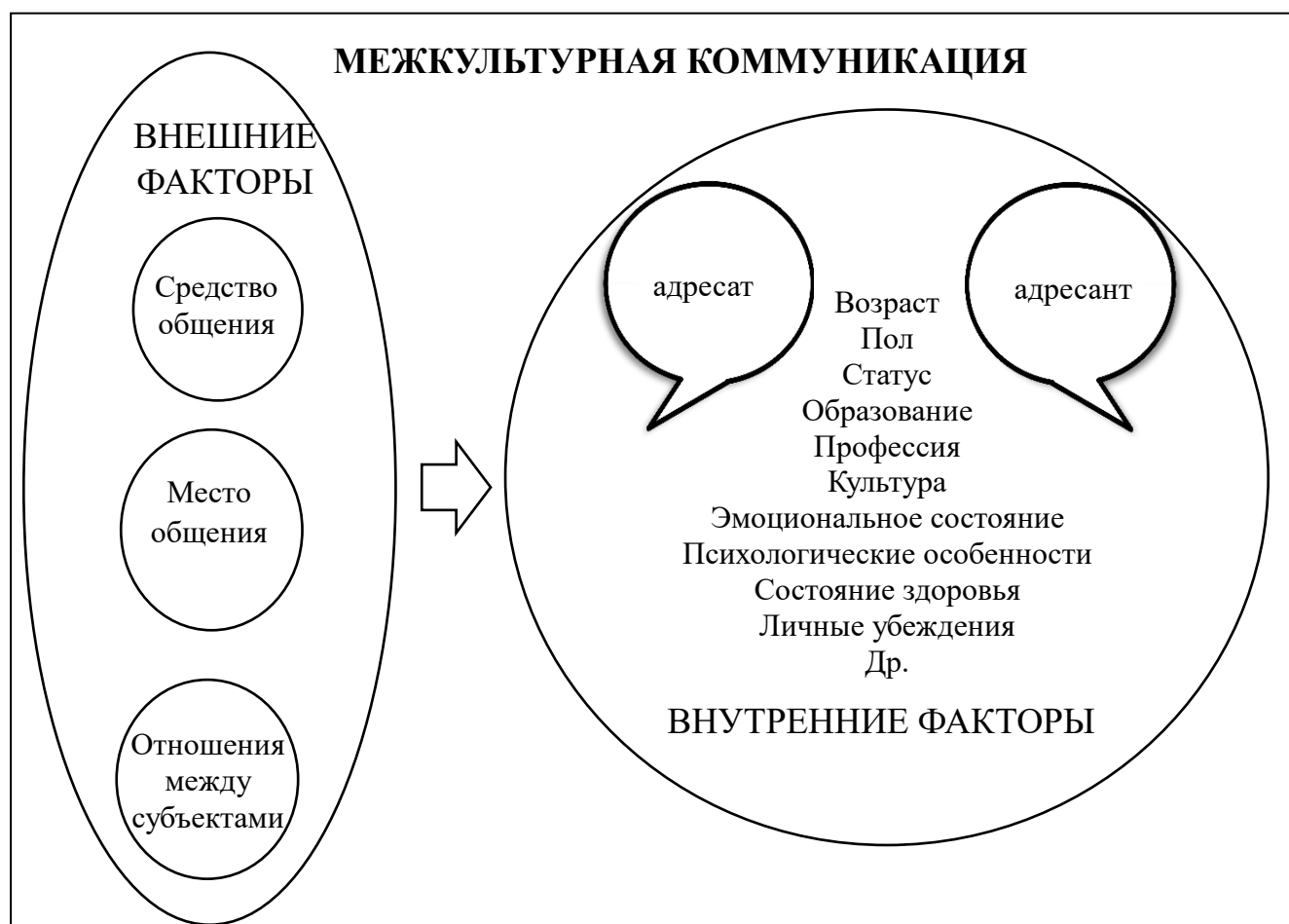


Рисунок 3 – Влияние социолингвистических факторов
на процесс межкультурной коммуникации

Уточним, каким образом внешние и внутренние факторы конкретизируются в приложении к специфике работы учителя/преподавателя ИЯ. *Внешние факторы* межкультурной коммуникации предопределяются обстановкой, в которой находится такой специалист. Это, прежде всего, учебное заведение, в котором он работает. Если учитель/преподаватель ведет активную научно-методическую деятельность, то к этим факторам следует также отнести научные конференции, вебинары, мастер-классы, круглые столы и т.д. В качестве средства и способа взаимодействия выступает иностранный язык, который является его ведущим инструментом (его многоязычие можно также отнести к факторам, которые влияют на процесс коммуникации), способом осуществления взаимодействия: очного или в интернет-пространстве. В настоящее время приобретает особую актуальность гибридное обучение, увеличивается взаимодействие коллег между собой в рамках различных меро-

приятий. Способность общаться сразу в нескольких форматах одновременно и уделять внимание присутствующим в аудитории и в интернет-пространстве является важным умением, которым должен обладать учитель/преподаватель ИЯ.

В контексте наших рассуждений добавим, что местом работы выпускника педагогического вуза не всегда становится школа или университет. Выпускник может устроиться в колледж, языковой центр, открыть собственное дело и давать частные уроки и др. У молодого специалиста есть выбор между прямым взаимодействием с обучающимися (давать уроки) и работой в качестве методиста без непосредственной педагогической деятельности (разработка методических материалов, образовательных программ, тематических планов и пр.). После окончания бакалавриата многие выпускники продолжают обучение в магистратуре, спецификой которой является активная исследовательская деятельность. Магистранты педагогического направления с профилем «иностранный язык» часто участвуют в международных конференциях на изучаемом языке и общаются с коллегами из других стран. Социолингвистическая компетенция необходима, тем самым, не только для работы, но и для непрерывного самообразования.

Внутренние факторы, предопределяющие эффективность межкультурной коммуникации (представлены на рисунке 3), важно исследовать в ракурсе межкультурного подхода к обучению, подобная их интерпретация способна снять/уменьшить/предвосхитить трудности межкультурного общения. «Трудности эти вызваны наличием факторов несовпадения у партнёра по общению ценностей, представлений и мнений, взглядов на одни и те же события и явления, отсутствием симметрии в социокультурных и социолингвистических параметрах взаимодействия представителей различных лингвокультур» [Тарева, 2018: 60]. Данных несовпадений во многом можно избежать, если принимать во внимание социолингвистические параметры «портрета» личности партнера по коммуникации. Представим, каким образом характер коммуникации зависит от особенностей собеседника и насколько целесообразно учитывать эти особенности в ходе межкультурной коммуникации. К числу социолингвистически значимых параметров участника межкультурной коммуникации следует отнести:

- *возраст*: он оказывает влияние на умение адаптировать свою речь в соответствии с ситуацией общения. Считается, что дети меньше умеют адаптировать сообщение к реципиенту, а подростки более склонны к нарушению норм коммуникации при общении с родителями [Гулевич, 2007]. С учетом этого следует принять во внимание, что при взаимодействии с обучающимися учитель/преподаватель может столкнуться с проблемой, что школьник/студент может нарушать языковой регистр неосознанно. На основе этого педагогу необходимо выстраивать соответствующую стратегию собственного поведения. Для учителя/преподавателя ИЯ ситуация усложняется тем, что в изучаемом языке обучающийся свободно не владеет нормами этикета. Например, на уроке английского языка обучающийся обращается к преподавателю фразой «Can you tell me ...?», не осознавая, что более подходящей и уважительной формой будет «Could you tell me ...?». Учителю/преподавателю, тем самым, следует объяснять своим подопечным, что именно влияет на выбор той или иной языковой формы;

- *пол*: гендерная принадлежность детерминирует устное и письменное поведение людей. Установлено, что женщины ориентируются на общепризнанные нормы речевого поведения, а мужчины склонны к отклонению от норм и правил общения, поэтому женщины чаще используют эвфемизмы, избегают элементов панибратства и прозвищ. В грамматике женщины придерживаются пассивного залога, а мужчины употребляют в своей речи активный залог [Ковалева, 2017; Higgins, 2010];

- *статус* (под социальным статусом понимается «соотносительное положение человека в социальной системе, включающее права и обязанности, и вытекающие отсюда взаимные ожидания поведения» [Карасик, 2002: 5]). Социальный статус предопределяет то, каким образом человек позиционирует себя в обществе и реагирует на внешние факторы вербально и невербально и является формально-структурной социальной характеристикой [Горина, 2012];

- *уровень образования*: чем выше у человека образование и шире кругозор, тем более разнообразные речевые модели он будет использовать в коммуникации;

- *профессиональная принадлежность*: профессия накладывает свой отпечаток на личность человека. Учитель начальной школы в своей речи будет использовать более простые конструкции или использовать перифраз. У учителя старших классов или преподавателя вуза такой привычки не формируется и его речь более разнообразна и вариативна. Педагоги склонны в целом использовать императивные конструкции чаще представителей других профессий⁴;

- *культурная принадлежность и место проживания*: в зависимости от места проживания человек ориентируется на определенные традиции и устои данного места, эти традиции во многом отражаются в используемом диалекте, на котором говорит коммуникант, и возможном акценте;

- *эмоциональное состояние*: например, состояние раздражения неизбежно скажется на коммуникативном поведении человека и может привести к неуспешности общения;

- *психологические особенности*: темперамент человека оказывает влияние на процесс коммуникации. Например, если коммуникант понимает, что его собеседник холерик по своей природе, то стоит выбирать такие коммуникативные тактики, которые не спровоцируют партнера по общению на излишне эмоциональную реакцию;

- *состояние здоровья*: в CEFR зафиксировано, что СЛК включает в себя готовность осуществлять контакт с лицами с нарушениями здоровья;

- *личные убеждения*: политические, религиозные и другие взгляды, которыми живет человек, влияют на ход его мыслей и на способы их выражения в коммуникации. К этому следует добавить совокупность предубеждений, которыми обладает индивид. Данные предубеждения формируются в процессе социализации и на протяжении жизни находятся в постоянном изменении.

В нашем исследовании внутренние факторы, которые влияют на процесс коммуникации, мы обобщаем в виде особого феномена, имеющего в работе статус

⁴ В дальнейшем изложении мы детально опишем особенности речи учителя ИЯ

ключевого рабочего термина – *«социолингвистическое кредо человека»*. Под данным термином мы понимаем *социолингвистический образ субъекта, который является отражением его особенностей (возраста, пола, социального статуса, профессиональной принадлежности и др.), под воздействием которых, человек выстраивает свою интеракцию (прежде всего коммуникативную) с другими людьми.*

Учет социолингвистического кредо собеседника в ходе межкультурной коммуникации обеспечивает уход от генерализации коммуниканта, т.е. от ориентира на некие обобщенные характеристики участника общения, тем самым, от стереотипизации, которая может возникнуть и помешать эффективности общения. Одновременно в процессе взаимодействия и при учете необходимо осознавать *собственное* социолингвистическое кредо в процессе анализа социолингвистического образа коммуниканта. Необходимость «диалога» двух социолингвистических образов участников межкультурного диалога обусловлена стратегией взаимодействия межкультурного и социолингвистического подходов, принятого в нашем исследовании (см. п. 1.1).

В силу описанной специфики мы можем утверждать, что социолингвистическая компетенция, толкование которой мы представили выше, соотносится с понятием «социолингвистическое кредо» как общее и частное: социолингвистическое кредо специфицирует СЛК в аспекте приложения последней к конкретному субъекту, обладающему своим собственным набором социолингвистических параметров. Иными словами, СЛК может и должна интерпретироваться в обобщенно-содержательном смысле, социолингвистическое кредо – в персонифицированном, личностно обусловленном аспекте.

Основываясь на данном выводе и продолжая рассуждения, мы можем заключить, что социолингвистическое кредо являет собой неотъемлемую характеристику субъекта, вступающего во взаимодействие с другим/другими, в том числе во взаимодействие профессионального характера. Следовательно, у каждого профессионала формируется собственное социолингвистическое кредо (далее – СЛкр), которое способно как повысить, так и понизить качество межличностного и межкуль-

турного делового взаимодействия. Важно с этих позиций как понимать/осознавать/анализировать собственное СЛкр, так и воспринимать, понимать и интерпретировать СЛкр партнера по коммуникации, в том числе межкультурной. Примечательным является тот факт, что на протяжении жизни социолингвистический образ человека постоянно изменяется, поэтому необходимо быть готовым к постоянному анализу особенностей коммуниканта, его СЛкр особенно в том случае, если отношения длятся продолжительное время.

К личностным характеристикам, предопределяющим СЛкр учителя/преподавателя ИЯ и способным выступить в качестве дескрипторов планируемых результатов подготовки данного специалиста, относятся:

- *уровень образования*: бакалавр, специалист, магистр, кандидат наук, доктор наук (от научной степени зависит то, насколько широк кругозор учителя/преподавателя и каковы параметры академического дискурса, субъектом которого он способен являться);
- *стаж работы*: данный пункт связан с предыдущим пунктом, так как опыт формирует определенную систему мировосприятия у человека; люди с разным стажем работы по-разному ведут себя в профессиональных ситуациях;
- *преподаваемый(-ые) язык(-и)*: вторичная языковая личность характеризуется синтезированным образом картины мира, в которой по-особому переплетаются родная и иная концептосферы; данная картина мира накладывает на субъекта весьма существенный отпечаток;
- *профессиональные убеждения*: в эпоху доминирования антропоцентрической парадигмы у профессионалов имеется возможность придерживаться особых концепций преподавания, многие учителя поддерживают определенный подход к обучению ИЯ или являются представителями определенной научной школы, что отражается на их социолингвистическом образе;
- *место работы*: школьный учитель, преподаватель вуза, учитель лингвистической школы, учитель билингвальной школы, онлайн-репетитор имеют разные сферы интересов и разные профессиональные задачи, ввиду этого особенности их коммуникативного поведения могут отличаться;

- *должность*: в зависимости от должности коммуникантами выбирается языковой регистр общения между двумя учителями, а также между учителем и стоящим выше его по званию, который будет носить разный оттенок;
- *уровень профессионально методической компетентности*: на процесс общения будет влиять совокупность уровня образования и стажа работы, например, осведомленность в области информационно-коммуникационных технологий, которые влияют на выбор платформы для осуществления онлайн взаимодействия и ее эффективности.

Как видно, перечисленные профессиональные особенности способны отразить специфику социолингвистического кредо учителя ИЯ, конкретизировать его. Исходя из вышеизложенного, сформулируем наше понимание *социолингвистической компетенции учителя/преподавателя ИЯ*. Это его *готовность и способность осуществлять социолингвистически корректную межкультурную коммуникацию с речевым партнером, понимая и принимая его социолингвистическое кредо в профессионально заданной ситуации, а также способность осознавать собственное социолингвистическое кредо, воспринимать его глазами собеседника с целью обнаружения точек совпадения и/или несовпадения профессиональных и личностных убеждений (личностная картина мира, профессиональные идеи, внутренняя и внешняя профессиональная культура) через анализ экстралингвистических факторов и лингвистических маркеров (например, на уровне профессионального лексикона).*

Раскроем в таблице 6 специфику и компонентный состав СЛК учителя/преподавателя ИЯ с учетом особенностей социолингвистического кредо как ее (компетенции) важного личностного проявления. За основу мы возьмем компонентный состав компетенции, который предлагает Ю.Г. Татур [2004]: когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты. Когнитивная составляющая соотносится с традиционным знаниевым компонентом. С точки зрения специфики деятельности учителя/преподавателя ИЯ в данном элементе СЛК представлены те знания, на основе которых педагог осуществляет свою профессиональную деятельность. Дея-

тельность компонент представляет собой перечень навыков и умений специалиста, которые позволяют ему осуществлять взаимодействие с речевым партнером в условиях социолингвистической вариативности условий коммуникации. Ценностная составляющая является аксиологическим компонентом СЛК, который включает ценности, мотивы и отношения к деятельности.

Таблица 6 – Компонентный состав СЛК учителя ИЯ

<i>Компонент</i>	<i>Содержание</i>
Когнитивный компонент	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • социокультурные нормы использования языка в иноязычном социуме; • языковые маркеры социально-обусловленных ситуаций; • различия в регистре общения в соответствии с профессиональной обстановкой; • психологические особенности поведения людей разных социальных групп; • особенности взаимодействия с людьми разного социального статуса (ученики, коллеги, руководство и пр.); • особенности вариативности социолингвистического кредо (личностный и профессиональный компонент); • коммуникативные стратегии ведения профессиональной коммуникации в соответствии с векторной направленностью коммуникации; • социолингвистическую вариативность педагогического дискурса
Деятельностный компонент	<p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использовать и распознавать социокультурные нормы и языковые маркеры в профессионально заданной ситуации; • использовать подходящий языковой регистр в соответствии с социальным статусом коммуниканта; • осознавать/анализировать/корректировать собственное социолингвистическое кредо; • выявлять/осознавать/анализировать социолингвистическое кредо партнера по межкультурной коммуникации (анализируя личностную и профессиональную составляющие); • сопоставлять собственное социолингвистическое кредо и кредо коммуниканта с целью предвосхищения; • строить процесс межкультурной коммуникации с учетом социолингвистической вариативности; • действовать в социолингвистически нестандартной ситуации (стратегия избежания социолингвистического конфликта).

Ценностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> • уважительное отношение к социолингвистическому кредо коммуниканта; • дальнейшее познание собственного социолингвистического кредо в процессе осуществления межкультурной коммуникации; • признание внутренней культуры коммуниканта как важного компонента общения.
----------------------	---

Как видно из представленной структуры, СЛК напрямую связана с СЛкр, поэтому оно фиксируется нами в каждом компоненте данной компетенции. При этом важно осознавать, что нет одинаковых социолингвистических кредо для разных людей. Оно абсолютно уникально для каждого человека.

В итоге зафиксируем следующие важные для нашего исследования выводы. Во-первых, определены подходы к установлению сущности СЛК субъекта в зарубежной и отечественной лингводидактике. Компаративный анализ позволил выявить дальнейшие векторы изучения данной компетенции в экстраполяции ее сущности и содержания на процесс межкультурной коммуникации учителей/преподавателей иностранного языка, относящихся к разным лингвокультурам и обладающих различными социолингвистическими кредо. Во-вторых, предложено определение СЛК как в обобщенном, так и в специфицированном (в приложении к учителю/преподавателю ИЯ) смысле. В-третьих, установлены роль и сферы действия СЛкр как формы проявления СЛК применительно к личности коммуникатора; конкретизирована характеристика данного феномена в его соотнесении с особенностями деятельности и личностных параметров учителя/преподавателя ИЯ.

Сделанные выводы подводят нас к необходимости выявления тех экстралингвистических факторов и лингвистических маркеров, которые делают возможным дидактизировать процесс формирования социолингвистических умений учителя/преподавателя ИЯ, которые необходимы для профессиональной коммуникации на межкультурном уровне. В нашей работе в фокусе внимания находится письменная форма такой коммуникации. В следующем параграфе мы остановимся на исследовании данного вопроса.

1.3. Способы и приемы выражения социолингвистической компетенции учителя в письменной межкультурной коммуникации

В предыдущем параграфе были выявлены внутренние и внешние факторы, которые определяют социолингвистически обусловленные особенности поведения участника межкультурной коммуникации, в частности речевые стратегии поведения учителя/преподавателя ИЯ языка при вступлении в деловую профессионально обусловленную коммуникацию. Ведущей задачей данного параграфа является детальное изучение того, каким образом и при помощи каких речевых и языковых инструментов проявляется СЛкр коммуникантов в *письменной речи*.

Письменная речь является интегративным умением, которое «...обеспечивает его носителю возможность концептуализации лингво-культурологических знаний (1), осуществление разнообразных видов дистанционного (вне времени и пространства) взаимодействия в диалоге культур – коммуникацию, общение аутокоммуникацию (2), способность выражения в диалоге культур (3), а также общую интеллектуализацию личности [Мазунова, 2005: 19]. Письменное высказывание объединяет в себе, тем самым, не только речевое поведение коммуникантов, оно отражает те экстралингвистические параметры (внешние факторы), которые определяются картиной мира адресанта, его национально-культурной принадлежностью. Как следствие, участники письменной коммуникации неизбежно демонстрируют определенные характеристики своей личности в зависимости от ситуации межкультурного общения. В нашем исследовании мы поддерживаем точку зрения Э. С. Савицкой о том, что «в условиях межкультурной коммуникации возникают социокультурные некорректности, обусловленные сложной структурой различных языковых личностей» [Савицкая, 2024а: 476]. Тем самым СЛкр субъекта отражается в его письменной речи, выражаясь через определенные способы и приемы, изучение которых на уровне междисциплинарных и полиподходных исследований представляется весьма актуальным и продуктивным. Именно рассмотрению таких способов и приемов посвящен данный параграф нашей работы.

Особый интерес в контексте сказанного выше представляет изучение тех параметров письменного речевого произведения человека, которые обусловлены его профессиональной принадлежностью, например, его педагогической профилизацией. Как было сказано выше, учитель/преподаватель ИЯ сегодня все более активно участвует в письменной межкультурной коммуникации в различных сферах: бытовой (в рамках взаимодействия в мессенджерах и социальных сетях), социокультурной (в аспекте приобщения к человеческим ценностям через знакомство с письменными артефактами), профессиональной (в ходе обмена научными публикациями, деловой переписки). Как представляется, судя по различным политико-экономическим и социально-гуманитарным сферам жизнедеятельности различных государств, именно в рамках письменной формы межкультурная коммуникация в перспективе будет усиливаться, диверсифицироваться и существенным образом обогащаться, прежде всего, за счет разнообразных электронных средств общения, действия сетевых профессиональных сообществ⁵. Отсюда насущная потребность в усилении потребности обучения будущих учителей/преподавателей английского языка (далее – АЯ) письменным средствам профессиональной межкультурной коммуникации, выражения в этом контексте взаимодействия своего персонального СЛкр.

Отличительной особенностью СЛК субъекта, обеспечивающей эффективность письменной межкультурной коммуникации, является то, что ему нужно не только уметь оформлять собственные высказывания, но и быть готовым к анализу письменной речи человека, с которым он планирует вести переписку, для того чтобы корректно донести свои мысли в письменной форме. Представители одной профессии, анализируя письменные высказывания, по определенным письменным социолингвистическим маркерам могут идентифицировать своих коллег, а также

⁵ Проанализировав ресурсы Интернет, мы выявили несколько активно действующих международных англоязычных профессионально-педагогических сообществ, специализирующихся на обсуждении проблем обновления образования. Например, <https://hundred.org/en/innovations/geek-teachers>, <https://www.seriousteachers.com/>, <https://web.cortland.edu/flteach/index.html>, <https://forums.atozteacherstuff.com/index.php>, <https://educationforum.ipbhost.com/>, <https://www.localschoolsnetwork.org.uk/>

внутри своей профессии определять принадлежность адресата к той или иной научной школе. При общении с другими участниками образовательного процесса учителя/преподаватели, опираясь на социолингвистический анализ, могут наиболее эффективно выстраивать процесс письменного взаимодействия. Это необходимо как для ведения деловой коммуникации с коллегами, так и для занятий, где педагогу необходимо знакомить обучающихся с основами (в минимальном объеме в школе и в достаточно полном объеме в языковом вузе) самовыражения в письменном общении, осознания портрета адресата. Подобные дидактические действия обеспечат такие качества письменных работ обучающихся, как удобочитаемость, адресованность [Воробьева, 1993], выразительность [Ксенофонтова, 2020] и пр.

Рассмотрим детально ситуации, в которых педагогу необходимо вступать в письменную коммуникацию на английском языке. Для нас это необходимо для определения списка письменных текстов (продуктов), которым необходимо обучать будущих учителей с учетом социолингвистических факторов межкультурной профессиональной коммуникации.

Определенное описание областей профессиональной деятельности учителя ИЯ дает «Профессиограмма современного учителя иностранного языка». Согласно данной профессиограмме основными сферами коммуникативной деятельности являются: профессионально-трудовая сфера, сфера профессионально-коммуникативного совершенствования, социокультурная сфера и межкультурная сфера [Бердический, Тарева, Языкова 2021]. В документе говорится, что в рамках письменной речи учитель ИЯ должен «владеть умениями письменной речи в форме описания, повествования, рассуждения в таких речевых произведениях, как статья, реферат, тезисы, аннотация, письмо (деловое и частное), соблюдая при этом логичность, связность, смысловую и структурную завершенность, особенность стиля (в указанных выше сферах), а также нормы орфографии и пунктуации, в том числе в письменных переводах с одного языка на другой, выполняемых с разными целями» [там же: 23].

Как свидетельствуют результаты исследований авторов, вступать в письменную коммуникацию учитель может в разных ситуациях: при подаче заявок на международный грант и подготовке статьи в международный журнал [Чуйкова, 2018]; через взаимодействие автора учебного пособия и читателя посредством представленных в пособии текстов [Костюшкина, Рыбалко, 2021], через методическую записку [Герасимова, 2015], через частную записку [Зырянова, 2009], через интернет-взаимодействие [Черняков, Дунаев, 2014; Бежалкина, 2016], через сочинение в рамках профессионально-педагогической деятельности будущих учителей [Тетерина, 2009], во время предоставления обратной связи ученику [Коренев, Ершова 2015; Shvidko, 2015; Гиниятуллина 2021]; в процессе написания рецензии [Ерохина, 2003]; посредством научного текста [Гейхман, 2017; Балабанова, 2018]; через мотивационное письмо [Кубракова, 2020]; оформление аннотации [Мичугина, Лукошус, 2020] при подготовке к научной конференции (официальная научная переписка, аннотация, тезисы выступления) [Савицкая, 2024б].

Как можно видеть из перечисленного, письменный педагогический дискурс имеет разнообразнейшие формы текстового выражения, которые активно изучаются исследователями особенно в последние годы. Велико жанровое разнообразие письменных продуктов учителя/преподавателя ИЯ. Каждый из жанров имеет свою специфику [Ежова, 2006; Поспелова, 2009]. Остановимся на жанровой вариативности письменных текстов с целью выявления социолингвистических особенностей каждого из них либо той или иной группы текстов общей жанровой принадлежности.

Письменную речь традиционно классифицируют по жанрам:

- информативные жанры: аннотация, тезисы, реферат, отзыв, рецензия, конспект, характеристика ученика, педагогический дневник, отчет, протокол, биография, автобиография и т.п.;
- императивные жанры: просьба, совет, требование, разрешение, приказ, наказ, напутственное слово и др.;
- оценочные жанры: похвала, порицание, утешение, одобрение, поддержка инициативы и т.д.;

• этикетные жанры: поздравление, приветствие, прощание, представление классу, приглашение, извинение, речь для вручения наград, грамот и благодарностей, выражение сочувствия и соболезнования [Кыркунова, Карзенкова, 2021: 22].

Обобщим в таблице 7 информацию о продуктах иноязычной письменной деятельности учителя/преподавателя ИЯ в их соотнесении со сферами (1-3), обозначенными в [Бердичевский, Тарева, Языкова 2021] и ситуациями его профессиональной деятельности, выявленными нами ранее. Следует оговориться, что перечисленные сферы коммуникативной деятельности учителя/преподавателя ИЯ тесно взаимодействуют друг с другом, поэтому предложенное разделение не является строго фиксированным. Заметим, что некоторые письменные продукты могут относиться одновременно к нескольким сферам. Так, научная статья может как находиться в сфере профессионально-коммуникативного совершенствования, так и быть частью межкультурной сферы поскольку через научную статью автор может осуществлять межкультурную коммуникацию с иноязычными коллегами.

Таблица 7 – Основные продукты письменной речи учителя ИЯ

<i>Сфера</i>	<i>Профессиональная ситуация</i>	<i>Иноязычный письменный продукт</i>
<i>1. Профессионально-трудовая сфера</i>	1.1. Урок иностранного языка в разных типах общеобразовательных организаций	<ul style="list-style-type: none"> • текст лекции по проблемам лингвистики, педагогики или методики; • разносторонний лингвистический анализ любого сложного текста; • комментарий, критическая оценка художественного произведения; • рецензия на проведенные учащимися исследования; • отзыв-характеристика о студенте; • письменная обратная связь ученику; • дидактические материалы; • постер; • ментальная карта; • договор; • распоряжение; • служебная записка; • отчет; • приказ; • заявление; • протокол.
	1.2. Коммуникация в ходе организации внеклассной работы по иностранному языку	
	1.3. Работа с документацией	

2. Сфера профессионально-коммуникативного совершенствования	2.1. Участие в международных конференциях;	<ul style="list-style-type: none"> • научная статья; • научный доклад; • сообщение; • тезисы выступления; • аннотация; • реферат; • учебное пособие; • методическая записка; • информационное письмо (приглашение на конференцию); • слайды презентации; • научная рецензия; • анонс мероприятия; • посты; • публикации; • интернет-блог; • педагогический дневник; • мотивационное письмо; • написание CV; • анкеты; • эссе; • автобиография; • поздравительная речь; • речь-благодарность; • визитная карточка учителя (самопрезентация на сайт); • план урока; • анализ урока.
	2.2. Работа с научно-методической литературой на иностранном языке	
	2.3. Участие в профессиональной блогосфере, профессиональных чатах и социальных сетях	
	2.4. Участие в курсах повышения квалификации	
	2.5. Участие в профессиональных конкурсах (в качестве участника или наставника)	
3. Социокультурная и межкультурная сферы	3.1 Переписка с носителями языка, оформление различных видов иноязычной корреспонденции	<ul style="list-style-type: none"> • письмо; • электронный текст; • переписка с иностранными коллегами; • комментарии в социальных сетях; • комментарии о сходствах и различиях сопоставляемых культур.
	3.2. Интернет-коммуникация на языке	

Для уточнения полученных данных мы провели опрос практикующих школьных учителей с целью выделения наиболее популярных письменных продуктов в деятельности учителя с опорой на перечень продуктов, который представлен в таблице выше. В опросе приняло участие 68 человек. Это учителя российских школ со

стажем работы от одного года и более⁶. Опрос проходил при помощи google forms и представлял из себя вопросы со множественным выбором. У участников была также возможность вписать собственный вариант через опцию «другое». Предлагалось выбрать из предложенных письменных высказываний (Таблица 7) наиболее актуальные для профессии учителя ИЯ виды иноязычной письменной коммуникации.

Результаты опроса показали, что наиболее востребованными письменными произведениями для учителя ИЯ из области *профессионально-трудовой* сферы являются: письменная обратная связь с учеником (66,2%), разработка дидактических материалов к занятию (70,6%) и подготовка различного рода документации (60,3%). В *профессионально-коммуникативной* сфере респонденты особенно выделили подготовку слайдов презентации (67,6%), научную статью (63,2%) и посты в социальных сетях (60,3%). Половина опрошенных (51,5) сталкиваются с необходимостью готовить эссе для различных мероприятий (курсы повышения квалификации, конкурсы и т.п.). Примечательно, что в *социокультурной* и *межкультурной* сферах взаимодействие с иностранными коллегами наиболее часто реализуется через социальные сети (75,8%) в то время, как через электронную почту процент значительно ниже (22,7%). Участники опроса (44,1%) отмечают, что иногда в комментариях к публикациям участвуют в обсуждении сходств и различий культур и что-то поясняют иностранцам относительно родной культуры (подробности опроса, а также диаграммы, обобщающие полученные результаты, см. в Приложении 1).

Таким образом, наиболее востребованными письменными произведениями, профессионально значимыми для участников опроса, являются: *интернет-блог, научная статья, текст доклада и переписка с коллегами*. С позиций цели, поставленной нами в данном параграфе, представляется важным выявить типичные приемы и способы, которые способны обеспечить проявление учителем своего СЛкр в

⁶ Мы намерено остановили свой выбор на этой категории респондентов, поскольку для преподавателя ИЯ в вузе необходимость общения на иностранном языке с зарубежными коллегами на профессионально значимые темы является более очевидной. Заметим, что выявленный в ходе опроса учителей ИЯ набор письменных продуктов является полностью релевантным потребностям в межкультурной письменной коммуникации преподавателей ИЯ вузов.

таких письменных продуктах, как *научная статья, профессиональный интернет-блог и переписка в соцсетях*.

Начнем с рассмотрения наиболее формализованных письменных произведений – с *научной статьи*. Готовят такие публикации те учителя, которые желают продемонстрировать результаты своего исследования иностранным коллегам для представления своего исследовательского и практического опыта. Если автор публикуется в российском журнале, он должен представить аннотацию и ключевые слова на английском языке.

Англоязычный научный дискурс имеет свои отличительные особенности, он, с одной стороны, имеет свои строгие правила. Академический текст характеризуется наличием специфической лексики, жаргонами, вариативностью синтаксических структур, использования «hedge words», определенной организацией текста [Chuikova, 2020], что не позволяет автору в должной мере проявлять свой социолингвистический образ (кредо). С другой стороны, у учителя имеются определенные (правда, достаточно ограниченные) возможности выразить себя в достаточно жестко регулируемом жанре.

Для выявления социолингвистических маркеров, свойственных учителям в научных статьях, возьмем для детального изучения 3 статьи⁷; одна из них является результатом коллаборации турецких коллег, другая принадлежит учителю из США и третья подготовлена коллективом авторов из Малайзии. Особенности вербального выражения авторского социокультурного своеобразия представлены в таблице 8.

⁷ https://www.researchgate.net/publication/344476391_On_the_Models_of_Communicative_Competence
https://www.researchgate.net/publication/366878979_Cultural_Influence_on_ESL_Students%27_Writing
https://www.researchgate.net/publication/365358996_Developing_Sociolinguistic_Competence_in_the_ESL_Classroom_A_Case_Study_of_ESL_Instructors_in_a_Malaysian_University

Таблица 8 – Примеры приемов выражения социолингвистического кредо англоязычными авторами научных статей

<i>Особенности</i>	<i>Параметры</i>	<i>Примеры</i>
<i>Лексические</i>	Заголовки	On the Models of Communicative Competence Cultural Influence on ESL Students' Writing Developing Sociolinguistic Competence in the ESL Classroom: A Case Study of ESL Instructors in a Malaysian University
	Профессионально окрашенная лексика	ESL and EFL learners; sociolinguistic competence; discourse; CEFR; pedagogical aspects; EFL classroom;
	Местоимения	Личные местоимения: I, we
	Фразовые глаголы	placing emphasis on, point out, deal with, turn out, find out, sum up
	Клише	highlighted by; this study reports; aims at; the article contributes to; Following the ongoing debate, This paper discusses, As the reader can see from the foregoing discussion,
	Тематика (обучение коммуникации)	communicate with; interlocutors, communicative functions, purpose of the speech, interaction, roleplays, discussions and presentations, background and culture, social interaction
<i>Грамматические</i>	Пассивный залог	learners were reported to have...; these competencies are interconnected with one another; which is to be dealt with in this paper.
	Неличные формы глагола	Attached, carrying, mentioning, associated, concerning, considering
	Время	Преобладание Present Simple - This tells us cultural awareness is very important in learning language use.
	Сравнительные конструкции	notion of communication is much more profound than such a simplistic view

Анализ данных статей позволил прийти к следующим заключениям. СЛкр учителя выражается через соблюдение норм высокого регистра. Заголовок статьи передает главную мысль статьи. По своей характеристике он нейтрален и позволяет

читателю принять решение, интересна ли ему данная тематика. Отсутствуют сокращения, сленговые выражения. Авторы выражают свои мысли, опираясь на обзор научной литературы или на проведенный эксперимент. Любое суждение в научной статье должно иметь подтверждение в виде аргументации [Podhovník, 2015]. Тематически лексика, которую выбирают авторы, соотносится с ключевыми концептами коммуникативного подхода. Статья монологична по своей природе. Автор обращается к своим читателям и предлагает им следить за ходом своих рассуждений. Возможности вступить во взаимодействие с автором у читателей практически нет.

Перейдем к изучению специфики *интернет-блога*, с выявления способов проявления учителем в этом виде взаимодействия собственного СЛкр, в том числе в зависимости от адресата (если это учитывается). Блоги профессиональной направленности приобрели особую популярность в период пандемии, когда перед учителями встала необходимость массово переводить свою деятельность в онлайн-формат. Сказанное коснулось и практикующих школьных учителей, и преподавателей вузов, и учителей языковых центров, и частных репетиторов. На данный момент существует большое количество платформ, где каждый учитель может себя выразить (авторские сайты, профиль/группа в социальной сети). Именно в блоге может идти повествование о каком-то педагогическом опыте, сообщаться новость, даваться анонс, вестись рассуждение на профессиональную тему, представляться доказательство какой-либо гипотезы и др.

Особенность интернет-коммуникации педагогов заключается в том, что «... она находится на стыке разных видов дискурса: виртуального (включая сетевой и электронный), масс-медиального и педагогического» [Бежалкина, 2016: 135], что подтверждает компоненты разных речевых стилей в рамках одного блога. Педагогическому блогу свойственны медийные параметры: «интерфейс, мультимедийность, гипертекстуальность, интерактивность, синхронность/асинхронность коммуникативных возможностей, количество и эксплицированность коммуникантов» [там же: 136]. В интернет-пространстве распространена проблема «размытого адресата» [Басовская, 2020], что может привести к сбою в коммуникации из-за учета

обобщенного образа получателя сообщения. Многие пользователи скрывают себя за вымышленными именами и картинками, может препятствовать полноценному взаимодействию адресата и адресанта [Tareva, 2020; Чернявская, 2020; Грушевская 2018; Логический анализ языка. Адресация дискурса, 2012], что особенно важно в условиях социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации.

У блога может быть один автор или целая группа модераторов в зависимости от типа блога и его направленности. Каждый автор выбирает стилистическое оформление интерфейса (шрифт, цветовая гамма, расположение разделов сайта и пр.), наполнение сайта, какими инструментами пользуется владелец сайта, какие ссылки он вставляет в свое высказывание и куда направляет своих читателей за дополнительной информацией. Важным является то, что обсуждение статей и высказываний учителей-блогеров может происходить в режиме как реального времени, так и асинхронно (например, спустя несколько месяцев после публикации материала он может найти отклик у учителей, и может завязаться дискуссия). Временные интервалы влияют также на то, каким образом будет проявляться реакция читателя.

В качестве адресата педагогического блога стоит выделить две категории лиц: педагогическое сообщество и обучающиеся. Для нашего рассмотрения существенное значение имеют блоги на английском языке для иностранных коллег-учителей. В них затрагиваются в основном вопросы методики обучения ИЯ. По типу речевой структуры тексты блога могут быть различаться. Существуют: информационный блог (описание технологии обучения речевому аспекту), блог-рассуждение (обсуждение эффективности метода обучения), блог-анонсирование (приглашение на вебинар/конференцию), блог-критика (выявление минусов педагогического приема), блог-просьба дать совет (описание проблемной ситуации в классе с ожиданием получения совета от подписчиков) [Бажалкина, 2016]. Разные жанры определяют особенности речевого поведения авторов и делают акцент на разные социолингвистические средства выражения.

Для учителя как автора блога важной задачей является грамотно выстроить процесс получения обратной связи. Не каждый блогер получает обратную связь в

необходимом объеме для рефлексии своего контента. На некоторых сайтах видно количество просмотров каждой публикации (иногда количество просмотров очень большое), но отсутствуют комментарии. Вероятно, это связано с тем, что материал чаще всего обсуждают через социальные сети. В интернет-пространстве преобладают блоги, которые получают реакцию в виде эмоджи, которые передают эмоции адресату [Marco, 2022]. Преобладание невербальных ответов (символы, эмодзи), как отмечают Е. В. Вохрышева и Э. С. Чуйкова, в онлайн-взаимодействии создают дополнительные трудности при взаимодействии пользователей в сети [Вохрышева, Чуйкова, 2022]. В отдельных случаях такие невербальные символы могут стать окончанием переписки.

Отличительной особенностью педагогического блога на иностранном (английском) языке является то, что адресант не скрывает свою личность, как это иногда свойственно интернет-пространству. В «открытых» неанонимных блогах существует отдельная страница, где представлена следующая информация: краткое обращение автора к своим подписчикам, фотография, профессиональные сведения (место работы, сертификации, ссылки на аккаунты на других платформах), в некоторых блогах дается профессиональный девиз учителя и его пожелания пользователям. Подписчики в таких блогах тоже, как правило, не скрывают свою идентичность и предоставляют всю информацию о себе. Поскольку адресат и адресант представляют, к кому они обращаются, они заранее планируют свое речевое поведение – проактивное (инициативное) и реактивное (ответное), ориентируясь на совокупность характеристик, которые свойственны данной социальной группе [Hall, 1996].

Для нашего исследования материалом для анализа способов и приемов проявления социолингвистического кредо выступили 30 блогов учителей английского языка как иностранного. Среди авторов блогов представители следующих стран: США, Великобритания, Испания, Колумбия, Италия, Венгрия, Китай и др. Для удобства представления специфики данных сайтов было принято решение классифицировать их по следующим параметрам: 1) аудитория (ориентация на коллег или ориентация на студентов); 2) количество авторов на сайт (личный блог или форум

сообщества учителей). Перечень блогов, систематизированных по заданным параметрам, представлен в Таблице 9. Проанализируем особенности блогов на предмет проявления приемов и способов выражения социолингвистического кредо авторов – англоязычных профессиональных публикаций учителей/преподавателей ИЯ.

Таблица 9 – Перечень анализируемых англоязычных педагогических сайтов

	<i>Адресат – коллеги</i>	<i>Адресат – студенты</i>
<i>Личный блог</i>	<u>The Daring English Teacher</u> <u>Lindsay ANN Learning</u> <u>TEFL in Columbia</u> <u>Etacude</u> <u>Ms. Jasmine's Blog</u> <u>Mskcpotter</u> <u>ELT Planning</u> <u>Blog de Christina</u> <u>Nick's Learning Technology Blog</u> <u>Sandy Millin</u> <u>Common Sense Teaching ESL</u> <u>So, You Think That You Can Teach ESL?</u> <u>The ESL Nexus</u> <u>Online Teacher Dude</u> <u>TEFLGEEK</u> <u>ELT Rants, Reviews and Reflection</u> <u>Clare's ELT Compendium</u>	<u>English Teacher</u>
	<u>My English Teacher EU</u> <u>Jaime Miller Advising</u>	
<i>Сообщество учителей</i>	<u>On the same page</u> <u>One stop English</u> <u>Busy Teacher</u> <u>Teaching English</u> <u>REthinkELA</u> <u>Fun to Teach</u> <u>EFL Magazine</u>	<u>New Day Class</u>
	<u>ELT Cation</u> <u>Virtual Writing Tutor</u>	

Название публикации, как правило, должно быть «интригующим». Достигается такой эффект посредством использования знаков препинания, которые передают интенцию автора привлечь и удержать внимание (постановка вопроса или восклицательного знака в заголовке, многоточие как способ привлечения к про-

блеме и т.д.). Часто используются сленговые выражения или непривычные лексические единицы, которые могут привлечь внимание читателя. Большой популярностью пользуются названия, которые представлены через двоеточие; в этом случае авторы хотят акцентировать внимание на двух аспектах. Названия публикаций включают также профессиональные термины и жаргон. В некоторых случаях в заголовках употребляется верхний регистр. Заголовок публикации, являясь лицом публикации, обязан быть понятен предполагаемой аудитории блога и мотивировать адресата ознакомиться с содержанием поста. Авторы сайтов используют одинаковые стратегии создания заголовков для публикаций как для коллег, так и для студентов. Для российских читателей текст будет восприниматься сложнее ввиду его особой структуры по формату IMRAD, данная структура задает рамки автору в выражении собственных мыслей, что с социолингвистических позиций влияет на способы подачи материала.

Остановимся на лингвистических (лексических и грамматических), а также «затекстовых» (экстралингвистических) параметрах профессионального блога – средствах выражения СЛкр англоязычного автора – преподавателя ИЯ (см. таблица 10). С точки зрения лексических особенностей блога таких авторов отмечаются большим количеством профессионально-окрашенной лексики, которая относится к сфере лингвистики и методики обучения ИЯ. По использованным жаргонизмам можно проследить профессиональную культуру автора [Казачкова, 2010]. Блог учителя иностранного языка оформляется в неформальной стилистике, что проявляется в большом количестве сленга и идиом в тексте публикаций. Это может объясняться желанием учителей установить дружественную связь со своим подписчиком. Вне зависимости от стажа учителя блоги оформляются в дружелюбной и непринужденной тональности, что существенно отличает данный тип коммуникации от общения в научной сфере. Профессиональные блоги отличаются активным использованием личных местоимений, которые помогают создать обстановку, в которой учителя почувствуют потребность объединиться с коллегами из других стран. Блог становится тем местом, где каждый учитель может выразить свою позицию по профессиональной проблематике и призвать аудиторию к размышлению.

Таблица 10 – Примеры приемов выражения социолингвистического кредо англоязычными авторами профессиональных блогов

Особенности	Параметры блога	Примеры
Лексические	Заголовки	<ul style="list-style-type: none"> • ARE “SUPER-TUTORS” RESHAPING EFL? • NATIVE VS NON-NATIVE: MY OPINION AND EXPERIENCE • TEACH ONLINE FOR A COMPANY OR GO IT ALONE: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES • Integrating ICT • Methodology: Tips for Teachers • Lesson Share: Mingle activities: Find your partner • Lesson Share: Classroom management: Alternatives to whole class feedback • From ESL Zero to Hero • How to Teach Absolute Beginners • Strategies for Close Reading That Rock • All pedagogical art is bad art, but all good art is pedagogical
	Профессионально-окрашенная лексика	TEFL, ELT, CELTA, Teaching Tips, Classroom Activities, Classroom Management, ESL Teachers, Elementary Teachers, charter school, teacher preparation programs, lesson plan, classroom climate, PLC (professional learning community) teacher team, classroom community, Teaching Certification, English learners, IELTS exam, fluent, language school, immerse myself in their language and culture, Teacher collaboration, student achievement...
	Местоимения	<p>Доминирование личных местоимений:</p> <p>What <u>I</u> offer</p> <p><u>I</u> look forward to working with <u>you</u>!</p> <p><u>We</u>’re lucky that it</p> <p>Can <u>you</u> teach without technology?</p>
	Использование идиом и сленга	That’s my sparkle; That’s targaing’ amazin’; vibes; to stay fresh and encouraged as a teacher...);
Грамматические	Залог	<p>Доминирование активного залога:</p> <p>I’ve set this up to</p> <p>In this article, I will share 20 one-on-one teaching activities.</p>
	Императивные конструкции	Follow me on my social networks, do this task, read the article, be careful, try it, leave a Reply, Make it personal, Make a 6-sided die that the students can use)

Экстралингвистические	Навигация по тексту	Хештеги в тексте как навигация по блогу #ESLGrammar #ESLListening #ESLReading #ESLWriting #Teacher/Tutor Training
	Дизайн	Использование яркого дизайна, мемы, эмоджи,
	Графическое оформление текста	Четкое деление на абзацы, небольшие параграфы по содержанию

В грамматическом аспекте четко прослеживается использование активного залога, это подразумевает, что человек делится собственным методическим опытом и готов брать ответственность за то, что он публикует в сети. Активный залог может быть также связан с использованием большого количества императивных конструкций. Автор от своего имени призывает своих пользователей высказывать мнение по проблеме, использовать практические советы из публикаций и др. Именно благодаря активному залогу достигается наибольшая вероятность того, что побуждение к какому-либо действию будет иметь эффективность.

Помимо лингвистического аспекта большую роль в восприятии адресанта письменного высказывания является внешний дизайн сайта. Именно в этом явно проявляется СЛкр педагогов, которые работают с разными возрастными группами. Это объясняет тот факт, что блоги, которые направлены на учителей начальной школы, более красочные, а блоги, нацеленные на подготовку к международным экзаменам, имеют более строгое оформление. Помимо сказанного отметим, что для электронного текста на сайте типично использование системы хештгов, которые встраиваются в текст публикации. Основными задачами данной системы является обеспечение перехода пользователя от одной статьи к другой, принадлежащей той же рубрике, или отсылка к другому материалу, который необходим при дальнейшей работе с текстом.

Взаимодействие через профессиональный блог является не единственным способом интеракции учителей. В настоящее время даже большой популярностью

пользуются *социальные сети*, которые обладают большим потенциалом для взаимодействия участников образовательного процесса. Платформа «Telegram» является одной из самых популярной в мире, а платформа VK особенно востребована для России и стран СНГ. В первой социальной сети учителя общаются посредством канала, где выкладывают свои посты, а через платформу VK возможны несколько способов: 1) создание профиля учителя и взаимодействие через публикации на стене у преподавателя + участие в профессиональных чатах; 2) создание группы по профессиональным интересам + переписка с участниками сообщества от имени группы в общем чате сообщества.

Помимо этого, некоторые учителя предпочитают общение в формате видео, используя такие платформы, как Youtube, Rutube где каждый блогер может загрузить видео. Педагоги как правило записывают себя в рабочем процессе, а потом дают комментарии к проделанной работе или в формате объяснения представляют какую-то интересную методику, а потом комментируют ее достоинства и недостатки. В таком случае учителю/преподавателю необходимо составить грамотное описание видео и организовать обсуждение видеоматериала в комментариях и подготовить субтитры. Такой способ взаимодействия является очень популярным форматом в наше время. Перед тем как приступить к обсуждению вопроса важно послушать автора, а не только прочитать письменное высказывание.

Приведем проанализированные нами телеграм-каналы, сообщества и профили учителей/преподавателей ИЯ в VK и youtube-каналы в таблице 11.

Таблица 11 –Перечень анализируемых блогов учителей в социальных сетях

	<i>Адресат – коллеги</i>	<i>Адресат – студенты</i>
<i>Личный блог</i>	Stan's ESL Teaching Hacks Kirnetics: Advanced English. IELTS, FCE, CAE @notthelesson (телеграм) https://www.youtube.com/@MikesHomeESL https://www.youtube.com/@CharliesLessons https://www.youtube.com/@ESLwithTas https://www.youtube.com/@MooncakeEnglish https://www.youtube.com/@Wow_English https://www.youtube.com/@JustTeach10 https://www.youtube.com/@TeachersMakingTheBasicsFun	English with Olya Chekhovskaya No Kidding ESL Real English with Serge Luke's English Podcast

Сообщество учителей	<u>Paul Newson</u> <u>From advanced to proficiency</u> <u>@TCG19</u> (телеграм) <u>@EnglishLanguageLearning</u> https://www.youtube.com/@ETJEnglish https://www.youtube.com/@EnglishwithLucy	
	<u>Discover English Teaching</u> <u>@EnglishTipsandTools</u> (телеграм)	<u>@EspressoEnglish</u> (телеграм) <u>@violaclub</u> (телеграм) <u>@Englishoftheday</u> (телеграм) <u>@your_english_teacher6</u> (телеграм)
	<u>English Help - Английский язык</u> <u>Think English</u> <u>@AmEnglish</u> (телеграм) <u>@Advanced_English_Grammar</u> (телеграм)	

Анализ блогов учителей в социальных сетях показал, что данный способ письменного взаимодействия является наиболее неформальным из представленных в исследовании. Объем постов существенно сокращается в отличие от интернет-блога, проанализированного ранее, используется более низкий регистр. Появляется диалог между автором и его читателями посредством использования реакций и активных комментариев в отличие от более монологичного блога. Если в блоге подписчики могут отреагировать на старую запись, то для социальных сетей типично обсуждение постов, которые выложены относительно недавно, иначе актуальность информации быстро исчезает. В социальных сетях легче найти всю информацию об авторе блога; если это сообщество, то будет ссылка на страницу учителя, где в анкете можно найти всю информацию. Если публикация материалов идет на странице автора, то всю личную информацию видно сразу при переходе на его страницу. Даже в обычных интернет-блогах часто даются ссылки на социальные сети, чтобы аудитория могла поближе познакомиться с автором (авторами).

В дополнение к сказанному добавим, что в отличие от сайтов в социальных сетях пользователи часто делают репост каких-либо записей и комментируют их содержимое. Получается, что читатель видит сразу несколько постов в своей ленте,

когда хочет ознакомиться с содержимым. Отличительной особенностью социальных сетей является также пренебрежительное отношение к знакам препинания или их избыточное употребление для демонстрации той или иной эмоции.

Остановимся более подробно на социолингвистических особенностях выражения СЛкр учителя в социальных сетях, представив данные в Таблице 12. Некоторые критерии для анализа совпадают с особенностями интернет-блога (см. Таблица 10) ввиду того, что учителя выражают себя аналогичными социолингвистическими маркерами вне зависимости от платформы (например, используют жаргон, сленг, особых грамматических конструкций и пр.).

Таблица 12 – Примеры приемов выражения социолингвистического кредо учителей АЯ в социальных сетях (на примере VK, Telegram, Youtube)

<i>Особенности</i>	<i>Параметры блога</i>	<i>Примеры</i>
Тематика: объяснение материала, обсуждение методических приемов, обсуждение УМК, обсуждение ситуаций из практики, реклама собственных учебников/уроков		
<i>Лексические</i>	Профессионально-окрашенная лексика	TEFL UK certificates; a list of teaching possibilities
	Использование идиом и сленга	Newbie teacher Your lessons are the TOPS Epic fail Lag
<i>Грамматические</i>	Активный залог	I'll train you to read phonetic transcriptions We can chat and share ideas!
	Императивные конструкции	Download the FREE PDF & Quiz Visit my website for free PDFs Click on the link Feel free to suggest topics for my next videos;
	Изменение структуры	Want to get a copy of my English Vocabulary Planners? Lots of great tips here

Экстралингвистические	Навигация по тексту	Использование прямых ссылок на внешние ресурсы превалирует над системой хештегов внутри одного сообщества/ страницы
	Использование эмодзи (выражение вежливости)	<ul style="list-style-type: none"> • благодарность аудитории за материалы (Hi Mike ☐☐ I am an English teacher I teach first and second graders. I love to implement new things so my students can get a grasp on the English language. So awesome I found your channel, I have also subscribed ♥ Hugs!! And it's really helpful for me to used it for my students. They really love it. Thank you. Hope you share more than this ☐); • благодарность авторов своим подписчикам (A big thank you to all the teachers out there making a difference in the lives of all their students. Your impact will not go unnoticed and there is tremendous gratitude for the work and effort you put into this profession)
	Дизайн	Ограниченная свобода выбора дизайна сайта ввиду уже готового шаблона социальных сетей
	Графическое оформление текста	<ul style="list-style-type: none"> • сокращение слов, использование аббревиатур (ESL, 4U, COS/CUZ, KDS); • использование символов вместо слов: & вместо and (I love & appreciate all of your English lessons); • большое количество эмоджи и стикеров, четкое членение на абзацы (в некоторых случаях при помощи эмоджи); • небольшой объем текста; • использование прописных букв для привлечения внимания (What you need is to find out what the students ARE INTERESTED in learning; If you want FREE resources and activities, join the Etacude email list; It covered SOOOO many vital aspects of an ESL classroom. Thank you!!! I teach in Japan and there is definitely a cultural determinant on how to teach BUT I can easily differentiate your teaching strategies. Thank you!!!).

Подведем итог. Мы выявили основные особенности социолнгвистических маркеров речевого поведения учителя/преподавателя АЯ в интернет-среде. Для интернет-коммуникации педагог выбирает неформальные способы оформления письменного высказывания. Интернет-общение отличает неформальный характер взаимодействия, стремление к установлению диалога со своими подписчиками. Блоги в социальных сетях и на различных платформах имеют четкую направленность либо на коллег, либо на студентов; они могут содержать полезную информацию для тех и других, в последнем случае коллеги выступают в качестве потенциальных

студентов. Для данного формата взаимодействия характерно использование всех возможных способов, которые могут привлечь внимание читателей (картинки, дизайн, эмоджи и пр.).

Интернет-взаимодействие учителей отличается тем, что общение в таких блогах ведется только между участниками образовательного процесса, т.к. представители других профессиональных сфер не испытывают потребности вступать в обсуждение вопросов сферы лингводидактики. Ввиду особенностей ведения профессиональной коммуникации общение между учителями строится очень вежливо несмотря на неформальный стиль. В комментариях около 70% процентов сообщений начинаются с благодарности автору за публикацию именно таким образом коллеги выражают признательность друг другу за ценные советы. В блогах, направленных на обучающихся, а не на коллег отмечается похожая картина. Аудитория также благодарит преподавателя за объяснения материала и делится собственным опытом изучения данного языкового явления.

Данный параграф отражает особенности СЛкр учителя/преподавателя английского языка в письменной коммуникации. Были обнаружены наиболее типичные маркеры, которые позволяют идентифицировать профессиональную принадлежность коммуникантов. Наиболее формальным из анализируемых способов взаимодействия учителей является научная статья наименее формальным является общение через социальные сети. Обращается внимание на то, какими лингвистическими и экстралингвистическими средствами пользуется учитель, чтобы проявить себя в письменной коммуникации. Лингвистические параметры напрямую соотносятся с профессией учителя, а экстралингвистические – больше связаны с межкультурными особенностями картины мира учителя. Представленные маркеры лягут в основу разработки технологии развития социолингвистических умений будущих учителей/преподавателей АЯ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В ходе работы над первой главой было выявлено, что проблема совершенствования социолингвистических умений студентов педагогического вуза является перспективным направлением исследований в лингводидактике ввиду того, что на данный момент многоязычие, поликультурность и межкультурное взаимодействие становятся все более распространенными явлениями. Важно, чтобы будущие педагоги обладали не только умениями, связанными с языком и культурой, но и умениями анализировать и понимать социолингвистические аспекты коммуникации, которые оказывают влияние на исход профессионально значимой межкультурной коммуникации. Благодаря такому лингводидактическому феномену как «полиподходность» становится возможным рассмотреть результаты синергии межкультурного и социолингвистического подходов, которые обладают большим потенциалом в деле совершенствования существующей подготовки студентов к межкультурной коммуникации.

Объединение ключевых положений межкультурного и социолингвистического подходов приводит к осознанию необходимости учета не только культуры страны коммуниканта, но и его внутренней «культуры» (социолингвистических параметров его личности), которая проявляется различными вербальными и невербальными средствами в межкультурной коммуникации. В свою очередь межкультурный подход продвигает идею паритета внутренней и внешней «культуры» субъекта коммуникации и необходимость сопоставления своего социолингвистического кредо и кредо речевого партнера, которое под влиянием внешних и внутренних факторов проявляется по-своему.

Данное исследование фокусируется на том, каким образом социолингвистическое кредо выражается в письменных продуктах речи учителя английского языка. В качестве материала для исследования взяты аннотации научных статей, посты с англоязычных педагогических сайтов/блогов, посты и комментарии с социальных сетей. Изучение перечисленных письменных продуктов позволило выявить наиболее распространенные социолингвистические маркеры, свойственные

учителям английского языка. Данные маркеры необходимо использовать в подходящих ситуациях при осуществлении межкультурной коммуникации, а также уметь узнавать их при работе с письменным высказыванием, так как помимо умения оформлять собственное высказывание будущим учителям необходимы рецептивные умения анализировать письменное высказывание своих коллег с целью выявления социолингвистического образа адресата, которые будут предопределять выбор корректных средств ведения коммуникации.

Глава 2

ТЕХНОЛОГИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

2.1. Содержательный компонент технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации

Благодаря выделению жанров письменной межкультурной коммуникации в параграфе 1.3. становится возможным перейти к разработке содержания технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации, это является ведущей задачей данного параграфа. В основе конструируемого содержания, согласно методологическим постулатам нашего исследования (см. п. 1.1.), находятся два подхода: социолингвистический и межкультурный. Межкультурный подход предопределяет ведущую для определения содержательного компонента искомой технологии идею «паритета культур» [Тарева, 2014, 2016, 2021], социолингвистический – идею «необходимости учета основных аспектов контекста общения» [Синица, 2000, с. 36]. Таким образом, процесс освоения студентами содержательного компонента технологии предполагает учет в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации культурного и языкового равноправия, и это позволит сформировать и сделать осязаемым *социолингвистическое кредо* студентов, которое предопределит успех их письменной межкультурной интеракции с участником общения на английском языке. Данные представления позволяют сформулировать основную *цель технологии* (целевого блока) – *подготовить обучающихся к письменной межкультурной коммуникации в условиях социолингвистической вариативности межкультурного общения*. Целевой компонент демонстрирует результат успешной синергии межкультурного и социолингвистического подходов.

При определении содержания обучения принимается во внимание современная геополитическая ситуация. Будущих учителей стоит готовить к ситуациям, где диалог культур может не состояться по различным независящим от них причинам. Возникает необходимость подготовки обучающихся не только к конструктивному диалогу (что всегда предполагалось в методических исследованиях), но и к взаимодействию в контексте «не-диалога культур» (об этом пишут [Барышников, 2017; Каган, 1988; Сафонова, 2018; Тарева 2019]. В таких условиях процесс обучения должен быть ориентирован на сложность и непредсказуемость межкультурной коммуникации, ее противоречивый характер, при котором далеко не всегда гарантирован положительный исход. Участники общения в ходе устной и письменной коммуникации могут не понять и не принять СЛкр друг друга и закончить коммуникацию досрочно.

Письменная коммуникация создает больше рисков возникновения не-диалога культур в связи с отсутствием прямого контакта с собеседником. Коммуниканты лишены возможности считывать эмоции друг друга из-за опосредованности общения (отсутствия невербальной составляющей – зрительного контакта, просодических приемов выражения пишущим оттенков коммуникативной интенции и пр.) и не могут мгновенно объяснить/пояснить/растолковать свое речевое поведение, которое может показаться собеседнику неприемлемым из-за разных социолингвистических представлений участников письменной коммуникации. В то же время «в отличие от личного общения, в котором конфликт культур может принять деструктивную форму и привести к разрушительным последствиям, профессиональное общение задает определенные рамки и позволяет не вступать в конфликтные ситуации» [Тимкина, 2023: 11], в большинстве ситуаций, которые характеризуются негативным отношением речевого партнера лучшим выходом будет прекращение взаимодействия.

Дополнительные сложности создает онлайн-пространство межкультурной коммуникации. В информационной среде действуют свои правила и нормы поведения, которые направлены на достижение «информационной безопасности поликультурного многоязычного мира» [Тарева, Тройникова, 2023а]. Такая

безопасность предполагает «равноценное функционирование всех культурно-языковых сообществ в глобальном сетевом информационном пространстве, обеспечение их равноправного межкультурного взаимодействия, при одновременном сохранении геополитического кода нации» [Там же: 109]. Информационная среда с точки зрения параметра «межкультурности» может считаться безопасной лишь в том случае, когда в сознании каждого участника общения обе культуры являются равностатусными, равными по значимости [Тарева, Тройникова, 2023б].

Высказанные положения определяют специфику отбора и комплектации компонентов содержания обучения студентов – *социолингвистических знаний и умений*, обладание которыми обеспечить полноценность межкультурного письменного общения, прежде всего в онлайн формате. Для этого мы спроектировали последовательность этапов освоения студентами соответствующих компонентов содержания с учетом: а) неконфликтности межкультурного общения, б) конфликтности ситуаций взаимодействия участников диалога культур. При представлении этапов нам необходимо осознать те когнитивные и коммуникативные действия, которые необходимы для письменного межкультурного общения. Далее описание этапов позволит нам выявить компоненты содержания обучения, необходимые для освоения обучающимися – студентами языкового вуза.

Начнем с *позитивного сценария* развития событий, когда оба субъекта *стремятся* к достижению диалога культур и стараются понять СЛкр друг друга. В таком случае коммуниканты пройдут через *пять этапов*, которые позволят им осуществить эффективное и конструктивное сотрудничество. Остановимся на представлении этапов.

1 этап. Происходит знакомство с СЛкр речевого партнера. Для успешной коммуникации необходимо овладеть «... многомерной системой категоризации инокультурных партнеров по коммуникации по социолингвистическим признакам их речевых реализаций» [Лапина, 2010: 82]. Коммуниканты в ходе письменного взаимодействия декодируют образ друг друга с целью обнаружения

несовпадений, которые могут повлиять на ход коммуникации. Исходя из опыта взаимодействия с представителями различных социальных групп, партнеры по общению получают общую информацию друг о друге, которую необходимо соотносить с имеющимися знаниями для того, чтобы осмыслить социолингвистический «портрет» партнера по общению.

С точки зрения межкультурной коммуникации все зависит от площадки, на которой будет осуществляться общения. Если коммуникация будет личная (подписчик обращается к автору интернет-бога или наоборот), то коммуниканты считывают параметры СЛкр (внешние и внутренние), которые будут влиять на выбор речевых стратегий. Для этого необходимо проанализировать профиль адресата и обратить внимание на ту информацию, которая представлена в профиле пользователя. Следует изучить стиль изложения автора, максимально вычленив информацию, которая будет релевантна для социолингвистического анализа. При работе с групповым адресатом во внимание принимаются общие параметры целевой аудитории. При ведении личного блога в социальных сетях следует определить гендер, возраст и другие особенности целевой аудитории подписчиков.

2 этап. При успешном знакомстве с СЛкр партнера по общению коммуниканты сопоставляют особенности родного и иного социолингвистического образа. Они обращают внимание на те параметры, которые могут помочь или препятствовать осуществлению коммуникации.

3 этап. Происходит «взгляд на себя» со стороны коммуниканта. Участник межкультурной коммуникации осознает собственное кредо, учитывая специфику его восприятия человеком, принадлежащим другой лингвосоциокультуре. Осознаются параметры собственной личности, которые ранее воспринимались неосознанно. Когда субъект коммуникации понимает свою внутреннюю природу и то, как внешние факторы влияют на него, то он может объяснить свое поведение коммуниканту, поэтому «важно уметь взглянуть на свою работу с позиции потенциального читателя, попытаться мыслить так, как он» [Чуйкова,

2021: 71]. В соответствии с полученными данными участники общения выбирают те языковые средства, которые значимы для заданной ситуации общения и также выстраивают свое невербальное поведение.

4 этап. При благополучном исходе всех предыдущих этапов субъекты общения готовы к социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации, на этой основе они вступают в общение. Данная готовность в письменной коммуникации выражается в начале взаимодействия. На основе информации, которую получили участники общения на этапах 1-3, выстраивается диалог для решения коммуникативного намерения.

На заключительном этапе (*5 этап*) происходит реализация в ходе письменной коммуникации диалога культур, что выражается в получении каждым участником возможности в равной степени проявить свое СЛкр и достичь понимания самого себя, речевого партнера и ситуации общения. При повторном контакте данные субъекты общения будут готовы к взаимодействию; зная социолингвистические параметры личности друг друга, им необходимо будет только адаптироваться под внешние факторы, которые могут повлиять на ситуацию общения.

Перейдем к рассмотрению данных этапов в условиях письменной формы *не-диалога культур*. В таком случае общение может быть прервано одной из сторон до момента достижения коммуникативной задачи. В отличие от позитивного сценария в данном процессе нет фиксированного количества этапов, т.к. взаимодействие может быть прервано в любой момент. Поэтому их выделение носит условный и ориентировочный характер.

1 этап. Итогом этапа может стать решение коммуниканта прекратить межкультурную коммуникацию ввиду враждебного настроения речевого партнера, когда происходит знакомство с кредо партнера по общению. Для интернет-пространства свойственен кибербуллинг. Поэтому на *2 этапе* при возникновении конфликта и невозможности его устранения целесообразно завершить коммуникацию. В случае, когда партнер по общению слишком агрессивен, его можно

поместить в черный лист, а если при изучении профиля адресата на его странице есть враждебные высказывания, то коммуникацию имеет смысл и не начинать.

Если 1 и 2 этап пройдены успешно, то сбой в коммуникации может произойти на *3 этапе* ввиду неготовности субъектов осознать особенности общения с позиции коммуниканта. Причиной этому может послужить доминирование одной из культур, которое может возникнуть, если один из собеседников решит, что его собеседник должен принимать во внимание его СЛкр, а он будет строить свое общение без учета кредо своего партнера по коммуникации. В таком случае общение следует либо не начинать, либо его прекращать, исходя из результата переписки.

Сбой может также произойти на *4 этапе*. При неготовности одного или обоих субъектов принять СЛкр друг друга появляется риск возникновения конфликта. Появляется риск пассивной агрессии, манипулирования или любых других действий, которые будут нарушать межкультурную коммуникацию. На данной ступени существуют два варианта решения конфликта: а) продолжать коммуникацию, используя стратегии уклонения и пытаясь объяснить причину социолингвистических несовпадений, б) завершить коммуникацию при возникновении слишком враждебных условий.

Не-диалог культур может произойти в нескольких ситуациях: 1) когда различия в картинах мира настолько сильны, что обоим субъектам приходится жертвовать своей социолингвистической уникальностью для взаимодействия; 2) когда субъекты общения неправильно декодировали СЛкр друг друга, что привело к искажению образов, результатом которого стало использование неверных стратегии общения. Высока вероятность завершения данной ситуации конфликтом, коммуниканты не будут готовы воспринимать и понимать намерение друг друга. Как результат общение протекает без учета социолингвистических параметров личности партнеров по общению и крайне непродуктивно.

На рисунке 4 представим схему, которая обобщает представленное выше описание этапов письменной коммуникации с учетом / без учета социолингвистических параметров взаимодействия и демонстрирует различные исходы межкультурной коммуникации (белым отмечен «позитивный» сценарий межкультурной коммуникации, а серым отмечен не-диалог культур как результат взаимодействия субъектов).



Рисунок 4 – Этапы действий коммуникантов в условиях социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации (диалог и не-диалог культур)

Выделенные особенности поведения субъектов письменной межкультурной коммуникации (Рисунок 4) позволяют перейти к системному описанию содержательного компонента технологии совершенствования социолингвистических умений. Следует оговориться, что перечень умений будет варьироваться в зависимости от хода взаимодействия.

С позиций компетентностного подхода [Зимняя, 2003; Хуторской 2006] для раскрытия содержательного компонента технологии нам необходимо рассмотреть не только социолингвистические умения, но и знания и мотивы, которые являются частью социолингвистической компетенции. Начнем со *знаниевого компонента*,

который позволит конкретизировать в дальнейшем список социолингвистических умений необходимых для студентов (Таблица 13).

Таблица 13 – Знаниевый компонент содержания обучения, нацеленного на совершенствование социолингвистических умений студентов

<i>Этап</i>	<i>Знания</i>
1 этап	Знать <ul style="list-style-type: none"> • социолингвистические маркеры, свойственные различным социальным группам при оформлении письменного высказывания; • культурные особенности оформления текста; • обращения, способы приветствия, прощания, формулы вежливости и благодарности.
2 этап	Знать <ul style="list-style-type: none"> • особенности ведения письменной профессиональной коммуникация в родной культуре; • профессиональные особенности учителей АЯ в социолингвистической проекции (таблицы 8-12).
3 этап	Знать <ul style="list-style-type: none"> • особенности влияния внешних факторов на коммуникацию (средство общения, место общения, отношения между субъектами); • особенности взаимодействия с единичным и множественным адресатом; • межкультурные особенности представителей разных социальных групп;
4 этап	Знать <ul style="list-style-type: none"> • особенности влияния внешних факторов на коммуникацию (средство общения, место общения, отношения между субъектами); • особенности взаимодействия с единичным и множественным адресатом; • межкультурные особенности представителей разных социальных групп;
5 этап	Знать <ul style="list-style-type: none"> • внутренние факторы, влияющие на коммуникацию, с целью декодирования СЛкр коммуниканта (возраст, пол, статус, образование, профессия, культура, эмоциональное состояние, психологические особенности, состояние здоровья, личные убеждения; • личностные характеристики, предопределяющие СЛкр учителя АЯ (уровень образования, стаж работы, владение иностранными языками, место работы, должность, уровень профессионально-методической компетентности); • особенности педагогического дискурса в интернет-пространстве.

+ 2-5 этапы (не-диалог культур)	Знать <ul style="list-style-type: none"> • способы проявления кибербуллинга для распознавания их в письменном высказывании; • особенности ведения онлайн-переписки с лицами с враждебным настроем; • приемы «сглаживания» конфликтной ситуации и знать способы прекращения коммуникации.
---------------------------------------	---

На основе знаниевого компонента становится возможным выделить список *социолингвистических умений*, развитие и совершенствование которых будет способствовать реализации цели данной технологии. Умения и их характеристику представим в Таблице 14.

Таблица 14 – Классификация социолингвистических умений студентов для ведения письменной межкультурной коммуникации

<i>Этап</i>	<i>Умения</i>	<i>Характеристика</i>
1 этап	I группа умения декодирования социолингвистического кредо коммуниканта через текст	Умения необходимы при знакомстве с социолингвистическим кредо речевого партнера. Обладание данной категорией умений позволяет изучать природу социолингвистических несовпадений, антиципировать поведение адреса и сопоставлять социолингвистическое кредо представителей разных культур и обладателей разных социальных характеристик (профессиональные особенности).
2-3 этапы	II группа умения осознания собственного социолингвистического кредо	Обучающийся в ходе анализа полученного опыта обращает внимание на собственное социолингвистическое кредо, осознает свое кредо и готов проявлять его в письменной межкультурной коммуникации
4-5 этапы	III группа умения оперирования социолингвистическими маркерами	Данная группа умений позволяет коммуникантам распознавать социолингвистические маркеры в письменном высказывании (подробнее см. п. 1.3) и позволяет выбирать правильные средства при построении собственного текста.
4-5 этапы	IV группа умения работы с экстралингвистическими факторами, влияющими на речевых партнеров	Благодаря данным умениям студент умеет выстраивать свое речевое поведение, исходя из типа письменного продукта (пост, комментарий, письмо, аннотация статьи), и обращает внимание на внешние факторы, которые влияют на общение (параграф 1.2).

4-5 этапы	V группа умения в области организации письменного высказывания в условиях социолингвистической вариативности процесса взаимодействия с инокультурным партнером по коммуникации	Данные умения отвечают за оформление текста в соответствии с общепринятыми правилами (объем, деление на абзацы, уместность использования эмоджи и пр.)
1-5 этапы	VI группа умения выстраивания вербального и невербального поведения в условиях несовпадений параметров социолингвистических кредо речевых партнеров	На основе данных умений на любом из этапов участника межкультурной коммуникации готовы защищать собственное социолингвистическое кредо, уклоняться от конфликтов или принимать решение о прекращении коммуникации ввиду непреодолимых разногласий и различий.

Говоря о социолингвистических умениях, значимых для субъекта письменной межкультурной коммуникации, стоит остановиться на уровнях их возможного/допустимого развития. Это необходимо для полноценного оценивания социолингвистического прогресса студентов, выявления их СЛкр. В Таблице 15 мы представляем 4 таких уровня: базовый, пороговый, продвинутый и экспертный уровни. Каждый новый уровень дополняет следующий.

Таблица 15 – Шкала уровней социолингвистических умений студентов для ведения письменной межкультурной коммуникации

Уровень	Уметь	Характеристика	Балл
Базовый уровень ⁸	У1 – распознавать в тексте маркеры, относящиеся к формальному и неформальному регистру в текстах профессиональной направленности (<i>группа I</i>)	Владеет актуальными языковыми средствами для ведения письменной межкультурной онлайн коммуникации; понимает в каких ситуациях повседневного общения корректно использовать регистр (формальный/неформальный).	1

⁸ Этот уровень значим для понимания исходного уровня сформированности социолингвистических умений, которые требуют развития на продвинутом этапе (для нас это 3 курс языкового вуза) обучения студентов языкового вуза. Как позднее мы установили, этот уровень в наибольшей степени свойственен студентам 1-2 курсов. Предположительно базовый уровень должен быть характерен для порогового продвинутого уровня владения ИЯ (B2), но думается, что этот вопрос требует специального рассмотрения в ходе особого исследования.

	У2 – использовать формальный и неформальный регистр в письменной коммуникации на профессиональную тему (группа III)		1
Пороговый уровень	У3 – декодировать СЛкр коммуниканта (группа I)	Осознает и выражает интерес к <i>социолингвистическому разнообразию</i> субъектов в педагогической сфере общения; изучает письменное высказывание/собирает дополнительные сведения в Интернете с целью знакомства с адресатом; узнает <i>социолингвистические маркеры</i> в письменных продуктах и готов к анализу <i>внешних факторов</i> , влияющих на письменную межкультурную коммуникацию.	2
	У4 – работать с экстралингвистическими факторами, влияющими на речевых партнеров (группа IV)		2
Продвинутый уровень	У5 – в области осознания собственного СЛкр (группа II)	Понимает специфику взаимодействия с <i>единичным и множественным адресатом</i> (учитывает фактор адресата) при составлении письменного высказывания; способен при помощи метода интроспекции изучать <i>собственное СЛкр</i> и способен посмотреть на себя «глазами» речевого партнера; готов <i>учитывать внутренние и внешние факторы</i> при осуществлении письменной коммуникации; проводит <i>рефлексию</i> по итогу накопленного опыта межкультурной коммуникации с целью совершенствования собственных социолингвистических умений; способен готовить письменные высказывания профессиональной направленности, используя релевантные языковые средства, а также учитывая СЛкр речевого партнера и выражая собственное СЛкр.	3
	У6 – оперировать социолингвистическими маркерами (группа III)		3
	У7 – в области организации письменного высказывания в условиях социолингвистической вариативности (группа V)		3
Экспертный уровень	У8 – выстраивать вербальное и невербальное поведение в условиях несовпадений параметров СЛкр речевых партнеров (группа VI)	<i>Полностью готов к осуществлению эффективной письменной межкультурной коммуникации в условиях социолингвистической вариативности</i> ; способен преодолевать <i>ситуации не-диалога культур</i> (объяснять причины различий) или прекращать коммуникации при недружественном отношении речевого партнера; <i>осознает уникальность собственного СЛкр</i> ; свободно позиционирует себя в письменной профессиональной коммуникации с представителем иного лингвосиума.	10

Данная шкала предполагает начисление баллов внутри каждого уровня для удобства выявления общего уровня владения социолингвистическими умениями. Для того, чтобы считать, что уровень усвоен, у обучающихся должно быть развито больше половины перечисленных умений внутри отдельно взятого уровня. Каждый уровень имеет более высокий балл. Умения распределены по уровням по градации сложности. Мы предлагаем следующее распределение по баллам, которое поможет определить уровень:

- базовый уровень (2-5 балла);
- пороговый уровень (6-12 баллов);
- продвинутый уровень (13-19 баллов);
- экспертный уровень (20-25 баллов).

Достижение экспертного уровня не является финальной точкой и не рассматривается как окончательное достижение. Для соответствия данному уровню необходимо постоянно осуществлять письменную межкультурную коммуникацию и строить новые векторы своего профессионального совершенствования. При отсутствии практики межкультурного общения и знакомства с новыми СЛкр вероятно возвращение на более низкие уровни по предложенной шкале. Разработанная шкала может использоваться как преподавателями при оценке студенческих работ, так и самими студентами на этапе рефлексии, что позволит им самостоятельно дать оценку своим умениям и совершенствовать их далее.

Следующим важным компонентом содержания обучения студентов в плане их подготовки к межкультурной письменной коммуникации с учетом различных социолингвистических факторов является *мотивационный компонент* [Куклина, 2020], без которого данные умения не смогут полноценно функционировать в составе социолингвистической компетенции. К данному компоненту относятся мотивы студентов к совершенствованию собственных социолингвистических умений и ценности, которые обучающиеся должны сформировать для ведения межкультурной коммуникации. Студенты должны осознавать социолингвистическую вариативность межкультурной письменной коммуникации и понимать ее значимость.

При таких условиях взаимодействие с адресатом будет проходить в наиболее благоприятной атмосфере.

К рассматриваемому компоненту относим следующие элементы: интерес к личности коммуниканта и к его СЛкр; стремление изучать новые культуры через личность потенциального коммуниканта/аудитории; увеличение интереса к позиционированию собственного СЛкр; восприятие мира через разные картины мира, которые выражаются в языковом оформлении через текст; принятие разных точек зрения; эмпатия через призму СЛкр; уважительное отношение к социолингвистическим особенностям коммуниканта/аудитории; собственная социолингвистическая идентификация и представление себя в коммуникации как носителя неповторимых характеристик; признание социолингвистического разнообразия процесса взаимодействия с партнерами по письменной коммуникации; понимание ценности собственного СЛкр в условиях конфликтной ситуации.

Разработанные компоненты технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации позволяют перейти к описанию процессуального компонента данной технологии.

2.2. Процессуальный компонент технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации

Процессуальный компонент технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации мы будем рассматривать в контексте учебной дисциплины «Практика устной и письменной коммуникации (профессиональный уровень владения английским языком)» (98 аудиторных часов) для студентов 3 курса направления «Педагогическое образование», профиль «Английский язык». Выбор данного курса обусловлен тем, что у студентов к этому этапу уже сформировано первичное представление о будущей профессии, происходит дальнейшее погружение в специфику педагогической деятельности учителя английского языка благодаря наличию в программе на данном курсе дисциплины «Методика обучения иностранному языку» и практик, обеспечивающих погружение студентов в профессиональный контекст. У студентов формируется собственная позиция в отношении методических проблем, которую они способны сформулировать на родном языке, и они готовы обсуждать эти проблемы на языке иностранном. Многие студенты пробуют себя в статусе индивидуального или группового репетиторства, работают в условиях дополнительного образования, выполняя функции стажеров, трудятся в статусе наставников или стажеров на базовых кафедрах университета. Эти педагогические пробы дают возможность впервые осмыслить и осознать собственное СЛкр как учителей/преподавателей иностранного (английского) языка.

На данной стадии целесообразно научить студентов социолингвистически корректно выражать свои мысли для ведения профессиональной коммуникации, прежде всего письменной. Рассмотрение профессиональных вопросов в процессе изучения иностранного языка позволяет укрепить междисциплинарные связи и расширить кругозор обучающихся. Высокий уровень языковой подго-

товки студентов (B2+, C1) позволяет им участвовать в письменной межкультурной коммуникации, а значит, необходимо развивать специализированные социолингвистические умения, представленные нами в научных заключениях выше по тексту работы. Следовательно, развитие социолингвистических умений студентов в контексте обучения их письменной профессиональной коммуникации, во-первых, необходимо, а во-вторых, достижимо и реализуемо.

Перечисленные особенности дисциплины, общий контекст обучения студентов 3 курса – будущих учителей английского языка, а также синергия межкультурного и социолингвистического подходов обуславливают решение первой задачи при разработке процессуального компонента технологии развития у студентов социолингвистических умений. Речь идет об отборе *принципов*, которые должны стать основой процесса. Остановимся на общедидактических, методических и частно-методических принципах в логике разработки искомой технологии.

Следуя общепринятой логике, начнем раскрывать *общедидактические принципы*. Доминирующая роль социолингвистического подхода в данном исследовании диктует необходимость опоры в первую очередь на постулаты *принципа личностно-ориентированной направленности*. В пределах рассматриваемой нами технологии данный принцип значим с позиций акцентуации роли и статуса субъекта лингвообразовательного процесса – студента, обладающего всеми необходимыми качествами и способностями для осознания своего СЛкр как специалиста, готового к ведению письменной профессиональной коммуникации с англоязычными коллегами (носителями и неносителями английского языка). В условиях такой деятельности субъект проявляет себя как ответственный, инициативный, компетентный актор, способный проявлять в письменном общении свои особенности как носитель особых социокультурных смыслов, как деятель, обладающий набором социолингвистических умений. Внедрение принципа личностно-ориентированной направленности [Мусина, 2021] способствует созданию условий, где каждый студент может начать осознавать собственный

социолингвистический образ (СЛкр) и учиться считывать личностные особенности других коммуникантов. Построение технологии на основе действия принципа личностно-ориентированной направленности позволит в полной мере раскрыть взаимодействие межкультурного и социолингвистического подходов, которые воплощены в стратегиях достижения социолингвистического равноправия в ходе письменного межкультурного профессионального взаимодействия (см. рис. 4, п. 2.1).

Анализ работ в области представления и обоснования данного принципа (Н.А. Алексеев; Е.В. Бондаревская; В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) позволил выявить подчиняющиеся ему и сопряженные с ним более частные общедидактические принципы:

1) *принцип культуросообразности* [Бондаревская, 2000]; его ключевой идеей является направленность процесса обучения и воспитания на личность и ее культуру. Для достижения социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации процесс обучения должен организовываться таким образом, чтобы студенты были готовы принимать во внимание СЛкр речевых партнеров;

2) *принцип ситуативности* [Сериков, 1999, 2020]; для его реализации важна личность, ее опыт и окружающая ситуация. На межкультурную коммуникацию влияет не только личность коммуникантов, но и то, как последние относятся к ситуации. В нашем случае ситуация будет формальная (подготовка аннотации и ведение переписки через электронную почту) и полуформальная (ведение педагогического блога и комментирование). В процессе обучения должны создаваться ситуации, максимально приближенные к реальным профессиональным ситуациям;

2) *принцип раскрытия индивидуальности обучающегося через самостоятельность и значимую для него деятельность* [Якиманская, 1996]; принцип предполагает ориентацию процесса обучения на профессиональные потребности студентов. Обучение выстраивается как в целях совершенствования иноязычной

коммуникативной компетенции студентов в целом, так и для развития умений, составляющих социолингвистическую компетенцию.

Следующим общедидактическим принципом для рассмотрения является *принцип междисциплинарности*. В настоящее время этим принципом пользуются все чаще, т.к. «междисциплинарный подход в обучении английскому языку в вузе может включать в себя комбинацию языкового образования с другими предметными областями» [Борисова, 2023: 400]. Принцип междисциплинарности в процессе развития социолингвистических умений студентов предполагает объединение знаний и методов из различных дисциплин, таких как социология, лингвистика, психология, психолингвистика и другие, для более полного и глубокого понимания языка и социокультурного контекста [Матвейчева, 2016] его функционирования в условиях межличностного и межкультурного взаимодействия. Этот принцип помогает студентам развивать умения анализировать языковые явления с точки зрения социальных, культурных и исторических факторов. В результате обучающиеся могут более эффективно применять свои знания в реальных коммуникативных ситуациях и лучше понимать разнообразие языковых проявлений в различных обществах.

Реализация *принципа наглядности* происходит благодаря работе с аутентичными образцами письменной межкультурной коммуникации. Для обучения студентов считывать социолингвистический образ адресата необходимо ознакомить их с разными примерами текстов, которые иллюстрируют социолингвистические маркеры, которые должны уметь выделять студенты при подготовке к межкультурной коммуникации.

Принцип системности и комплексности ориентирует процесс обучения на системную, упорядоченную последовательность действий преподавателя и обучающихся в ходе обеспечения социолингвистического паритета как в ситуации диалога культур, так и в ситуации не-диалога культур. Комплексность реализуется за счет интеграции чтения (считывание социолингвистического образа) и письменной речи (построение письменного высказывания с учетом социолингвистических параметров личности).

Перейдем к *методическим принципам*. Их роль при построении технологии обучения беспрецедентна: они позволяют реализовать в процессе обучения иностранному языку те общепринятые и общепризнанные правила, которые накоплены методической наукой и практикой за долгие годы ее существования и развития. В них содержатся те установки, которые отражают оправдавший себя опыт результативного и качественного преподавания иностранного языка в различных лингвообразовательных условиях.

Прежде всего при построении технологии мы опираемся на *принцип коммуникативной направленности* [Пассов, 1989], который применительно к разрабатываемой технологии предполагает развитие у студентов умений эффективно взаимодействовать с носителями языка, понимать социокультурные особенности и контексты общения, адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям и использовать язык для достижения конкретных коммуникативных задач. Вне процесса коммуникации социолингвистические умения студентов не могут полноценно развиваться, т.к. необходимы партнеры по общению, обладающие своим социолингвистическим обликом, с последним обучающимся необходимо знакомиться и изучать.

Значимость для нашей технологии имеет *принцип создания проблемно-ориентированной образовательной среды* [Сафонова, 2017], который предполагает использование заданий и проектных видов деятельности для приобретения опыта выхода из ситуаций коммуникативных и социокультурных сбоев в общении; опыта проведения наблюдений за социокультурным поведением людей в процессе межкультурной коммуникации; опыта варьирования вербальных и невербальных средств в соответствии с ситуацией общения. Особенно важным для проектируемой технологии в контексте действия данного принципа становятся, во-первых, наблюдение за социолингвистическим кредо коммуниканта посредством изучения его письменного высказывания или сбора информации о предполагаемом адресате, и во-вторых, подготовка к возможным сбоям в общении.

Принцип речеповеденческих стратегий определяют «как магистральную линию поведения, базирующуюся на знании о культурных универсалиях, о собственных культурных ценностях и способах их отражения в речевом поведении, на аналогичных знаниях, касающихся культуры изучаемого языка, на знаниях о возможном конфликте или взаимодействии культур, на мотивации к приобретению новых знаний, на эмпатическом отношении к происходящему, на умениях динамическим образом воплотить все эти знания в ситуациях общения, а также посредством нового содержания собственно речевых упражнений» [Дагбаева, Овчинникова, 2012: 105]. Для межкультурной коммуникации важно подготовить студентов правильно реагировать на речь собеседника на лингвистическом и экстралингвистическом уровнях. В рамках нашей технологии студенты инициированы к анализу внутренних и внешних факторов, влияющих на письменную беседу с целью определения корректной речеповеденческой стратегии.

Принцип адекватной опоры на поликультурную интернет-среду [Сафонова, 2018] для нашей концепции важен для обучения студентов ведению блога профессиональной направленности и комментирования методических концепции других коллег. У студентов формируется представление о поликультурности интернет-пространства, а также о том, что не все материалы, представленные там, могут послужить эталоном. Одновременно интернет-среда – пространство для демонстрации ситуаций, свойственных не-диалогу культур.

Принцип профессиональной направленности, который предполагает включение «проблемных интра-, ино- и интеркультурные текстов и заданий, содержащих информацию на профессиональную тематику, которая побудит профессионально-значимую информацию и побуждающую вступить в интеркультурные взаимодействия для присвоения межкультурного профессионально ориентированного социального опыта» [Куклина, Шевченко, 2019 : 204].

Отдельно остановимся на представлении *частных методических принципов*, которые в контексте нашей технологии призваны прежде всего обеспечить сочетание социолингвистического и межкультурного подходов в их направленности на развитие социолингвистических умений студентов.

Принцип социолингвистической вариативности речевых продуктов участников общения обуславливает необходимость подготовки студентов таким образом, что они учатся воспринимать и учитывать социолингвистическую вариативность процесса письменной межкультурной коммуникации на профессиональные темы, проявляемую автором письменного сообщения. Этот принцип подчеркивает в ходе построения технологии необходимость учета разнообразия вербальных и невербальных средств оформления письменного высказывания. Если привычные языковые нормы студенту нарушаются, то это не всегда означает ошибку и неграмотность, это может свидетельствовать о принадлежности коммуниканта к другой социальной группе, что необходимо учитывать при изучении письменного высказывания партнера по коммуникации.

Принцип обеспечения паритета внутренней и внешней культуры коммуникантов предопределяет важность применения тех методов, приемов и средств, которые обеспечивает восприятие и принятие равенства внутренней и внешней культуры коммуникантов, при этом важно учитывать и уважать как внутренние особенности личности каждого участника общения, так и внешние параметры его культуры, которые могут оказывать влияние на субъекта письменной деятельности. Данные аспекты рассматриваются комплексно, а не в изоляции.

Принцип учета внешних факторов, влияющих на межкультурную коммуникацию, предполагает, что выбор на том или ином этапе технологии канала связи, который используется для осуществления письменной межкультурной коммуникации, влияет на регистр, тематику и объем текстового высказывания, обращенного к адресату. К таким внешним факторам, например, могут относиться актуальные тенденции языкового образования.

Центральным принципом в контексте разрабатываемой технологии является *принцип учета социолингвистического кредо коммуниканта*. В ходе целенаправленного обучения следует обеспечить такие компоненты обучения, которые требуют анализа социолингвистических маркеров в речи партнера по общению с целью составления общего портрета его личности, что помогает в выборе корректных средств вербальной и невербальной письменной коммуникации.

Указанные принципы реализуются в процессуальном компоненте технологии совершенствования социолингвистических умений студентов – будущих учителей воплощаются в практику посредством применения сообразных им *методов и приемов обучения*. Далее остановимся на них подробно как на «строительном материале» процесса, регламентациях, определяющих способы деятельности/действий преподавателя и студентов на занятиях и во внеучебной работе. В исследовании мы пользуемся классификацией методов обучения И.Я. Лернера [1981], которая позволяет реализовать предложенные выше принципы обучения. В таблице 16 мы демонстрируем степень сочетаемости принципов и методов для демонстрации их синергичной важности для обеспечения процесса совершенствования социолингвистических умений студентов. При этом мы руководствуемся общепризнанным пониманием роли методов как способов реализации принципов обучения на практике.

Таблица 16 – Связь принципов и методов обучения, нацеленного на совершенствование социолингвистических умений студентов

<i>Методы обучения</i>	<i>Принципы обучения</i>
метод проблемного изложения	<ul style="list-style-type: none"> • принцип личностно-ориентированной направленности; • принцип создания проблемно-ориентированной образовательной среды • принцип профессиональной направленности
эвристический метод	<ul style="list-style-type: none"> • принцип личностно-ориентированной направленности; • принцип адекватной опоры на поликультурную интернет-среду; • принцип профессиональной направленности • принцип социолингвистической вариативности; • принцип речеповеденческих стратегий; • принцип коммуникативной направленности
исследовательский метод	<ul style="list-style-type: none"> • принцип личностно-ориентированной направленности; • принцип коммуникативной направленности; • принцип речеповеденческих стратегий; • принцип профессиональной направленности • принцип учета социолингвистического кредо коммуниканта; • принцип учета внешних факторов, влияющих на межкультурную коммуникацию; • принцип социолингвистической вариативности; • принцип обеспечения паритета внутренней и внешней культуры коммуникантов.

В системе методов обучения, предложенной И.Я. Лернером, мы выбрали те, что наибольшим образом соотносятся с этапом обучения студентов, со спецификой действия принципов обучения, а также (что наиболее важно) с взаимодействием межкультурного и социолингвистического подходов, лежащих в основе методики совершенствования социолингвистических умений студентов. Как видно (см. таблицу 16), среди наиболее значимых мы выделяем метод проблемного изложения, эвристический метод и исследовательский метод. Заметим, что данные методы используются в технологии в указанной последовательности, дабы соблюсти дидактически необходимую последовательность от более простого к сложному. Рассмотрим перечисленные методы более подробно, делая в том числе акцент на приемах, обеспечивающих их (методов) реализацию.

Метод проблемного изложения предполагает, что преподаватель в ходе занятия (1) создает ситуацию, согласно условиям которой студенту, необходимо вступить в переписку с представителем другой культуры, (2) показывает примеры, иллюстрирующие то, как коммуниканты принимают во внимание социолингвистическое кредо друг друга и ситуации, где произошел сбой коммуникации ввиду отсутствия учета фактора адресата. Перед студентами ставится проблема необходимости декодирования социолингвистического образа партнера и осознания важности соответствующих характеристик. Преподаватель на собственном примере показывает, каким образом он действует при выявлении социолингвистических параметров своего речевого партнера и как строится письменное высказывание. Это позволяет студента выявить собственный алгоритм действий, которые они будут применять самостоятельно.

Основными *приемами*, позволяющими реализовать этот метод, являются: ситуационный анализ, интерпретация СЛкр коммуниканта, демонстрация коммуникативного опыта, предварительное проектирование алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации.

При применении *эвристического метода* преподаватель задает искусственно-созданную ситуацию, конструирует специальные задания, которые необходимо выполнить студентам: студенты изучают аутентичные материалы

(используется при совместном выделении социолингвистических маркеров в письменном высказывании и подготовки возможного ответа; студенты объединяются в небольшие команды, анализируют письменное высказывание и предлагают свои варианты ответа), создают собственные письменные продукты, общаясь друг с другом. Во время подготовки к ситуации реального межкультурного общения студентам предлагается принять на себя разные социальные роли, которые позволят им смоделировать новые ситуации и сопоставить свое поведение с ожиданиями коммуниканта (одноруппника). Использование данного метода позволит студентам приобрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в профессионально значимых ситуациях, установить взаимосвязь собственного поведения и реакции собеседника, более глубоко познать собственный социолингвистический образ в процессе «вхождения» в новую роль. Благодаря данному методу студенты учатся автономности, которая им будет необходима для осуществления реальной межкультурной коммуникации.

Приемами, реализующими эвристический метод в процессе совершенствования социолингвистических умений студентов, являются: критический анализ ситуации межкультурной письменной коммуникации, выполнение заданий и упражнений на изучение, исследование и оценку письменных прецедентов, в которых отражены / не отражены социолингвистические маркеры партнера по коммуникации; на порождение письменных высказываний; групповое обсуждение / групповая дискуссия; критический анализ / самоанализ продуктов деятельности (письменных текстов на предмет наличия/отсутствия социолингвистических маркеров автора); коррекция алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации.

Исследовательский метод используется как продолжение и результат применения преподавателем предыдущих двух методов. Студентам предлагается самостоятельно вступить в диалог с иностранным коллегой / иностранными сверстниками, готовящимися к профессии учителя иностранных языков, посред-

ством разных письменных продуктов. Контроль преподавателя в данной ситуации минимален, поскольку главная его функция – направить и помочь провести рефлексию по итогам коммуникации.

Основными *приемами*, обеспечивающими реализацию этого метода в деятельности преподавателя и студентов, являются: выполнение творческих заданий, анализ / самоанализ / взаимоанализ продуктов творческой деятельности, критическая оценка письменного продукта, рефлексия, уточнение алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации.

Ниже на Рисунке 5 мы отражаем связь методов и приемов как составляющих процессуальный компонент технологии совершенствования социолингвистических умений обучающихся.

МЕТОД ПРОБЛЕМНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ	ЭВРИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД
<ul style="list-style-type: none"> • ситуационный анализ, • интерпретация социолингвистического кредо коммуниканта, • демонстрация коммуникативного опыта, • предварительное проектирование алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации 	<ul style="list-style-type: none"> • критический анализ ситуации межкультурной письменной коммуникации, • выполнение заданий и упражнений на изучение, исследование и оценку письменных прецедентов; • групповое обсуждение / групповая дискуссия; • критический анализ/самоанализ продуктов деятельности; • коррекция алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации 	<ul style="list-style-type: none"> • выполнение творческих заданий, • анализ/самоанализ/взаимоанализ продуктов творческой деятельности, • критическая оценка письменного продукта, рефлексия, • уточнение алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации

Рисунок 5 – Методы и приемы обучения, нацеленного на совершенствование социолингвистических умений студентов

Отдельным блоком процессуального компонента выделяем *средства обучения*, нацеленного на совершенствование социолингвистических умений студентов. Одним из средств является *профессионально-педагогический блог* на отдельной платформе или на базе социальных сетей. Прежде всего это платформы

vk (изучение СЛкр носителя родной культуры), telegram (изучение СЛкр носителя иноязычной культуры) и сайты, которые учителя используют для ведения блога (таблица 9).

Применение блогов на занятиях по английскому языку получило широкое освещение в научной литературе [Титова, 2008; Филатова, 2009; Шишковская, 2014; Сысоев, 2021] и является актуальным и сей день. В условиях образовательного процесса именно использования блога может стать площадкой для ведения межкультурной коммуникации. Блог дает возможность делиться собственными идеями и получать обратную связь от коллег из других стран. Для обучения ведению межкультурной коммуникации в условиях социолингвистической вариативности ситуации общения онлайн-блоги обладают большим потенциалом, который будет раскрыт в нашей работе в последующем изложении. В рамках подготовки аннотации студентам необходимо работать с сайтами иноязычных журналов, где представлены требования к ее оформлению и структуре.

Основным средством обучения в разрабатываемой технологии служат *аутентичные тексты*, которые предлагаются студентам для знакомства с социолингвистическим кредо автора. Аутентичные тексты позволяют погружаться в культуру изучаемого языка [Gilmore, 2007], а также содержат множество социолингвистических маркеров [Grad, 2008]. Потенциал таких текстов заключается в том, что «печатные тексты знакомят с иноязычными культурными и социальными контекстами» [Фролова, 2024б: 94]. Важным условием является то, что данные тексты должны «соответствовать аутентичным речевым практикам» [Григорьева, 2023: 140]. Для соблюдения принципа социолингвистической вариативности тексты подлежат отбору по следующим критериям⁹:

- нацеленность письменных продуктов на единичного и множественного адресата: в равной степени у студентов должны быть примеры письменных высказываний, направленных разным адресатам;

⁹ Априори мы принимаем во внимание общеметодические критерии отбора, среди них: аутентичность текста (Р.П. Мильруд); информативность и разнообразие тематики текстов (Н.В. Барышников); смысловая завершенность (С.К. Фоломкина) и др.

- учет уровня профессиональной компетенции студентов: тематика материала должна быть доступной и понятной для студентов 3 курса и в то же время релевантной тематике курса «Методика обучения иностранным языкам», что расширяет их методический кругозор;
- социолингвистический потенциал письменного продукта: выбранные тексты, должны представлять социолингвистическую ценность, т.е. содержать социолингвистические маркеры иностранного автора письменного сообщения;
- межкультурное разнообразие письменных продуктов: авторы текстов являются представителями разных культур, а не только носители языка, что позволяет студентам при анализе выявлять дополнительные социолингвистические параметры партнера по письменной коммуникации. Межкультурная ценность текстов способствует не только приобщению к чужой культуре (в частности, профессиональной), но и к осознанию собственной культурной идентичности [Куклина, Кирилловых 2024];
- вариативность социолингвистических маркеров: отдается предпочтение текстам, наполненным вербальными и невербальными способами проявления СЛкр автора.

Источниками отбора текстового материала для нас стали профессиональные блоги учителей английского языка (статьи, обращения к подписчикам, предложения к обсуждению и пр.). Для обеспечения социолингвистической вариативности процесса письменной коммуникации важно отбирать высказывания людей разных статусов с различным набором характеристик, демонстрирующих их (людей) СЛкр. Подобное разнообразие поможет студентам приобрести разный опыт социального взаимодействия с представителями инокультурных сообществ. В дополнение укажем, что для обучения научной коммуникации отбору подлежат аннотации англоязычных статей журналов различных изданий по проблемам лингводидактики, отражающие социальный статус их автора (авторов), который репрезентирует его (их) СЛкр.

Для упорядочения процесса представления письменных продуктов для целей развития социолингвистических умений студентов педагогического вуза мы выбрали два основных параметра, представленные на рисунке 6.

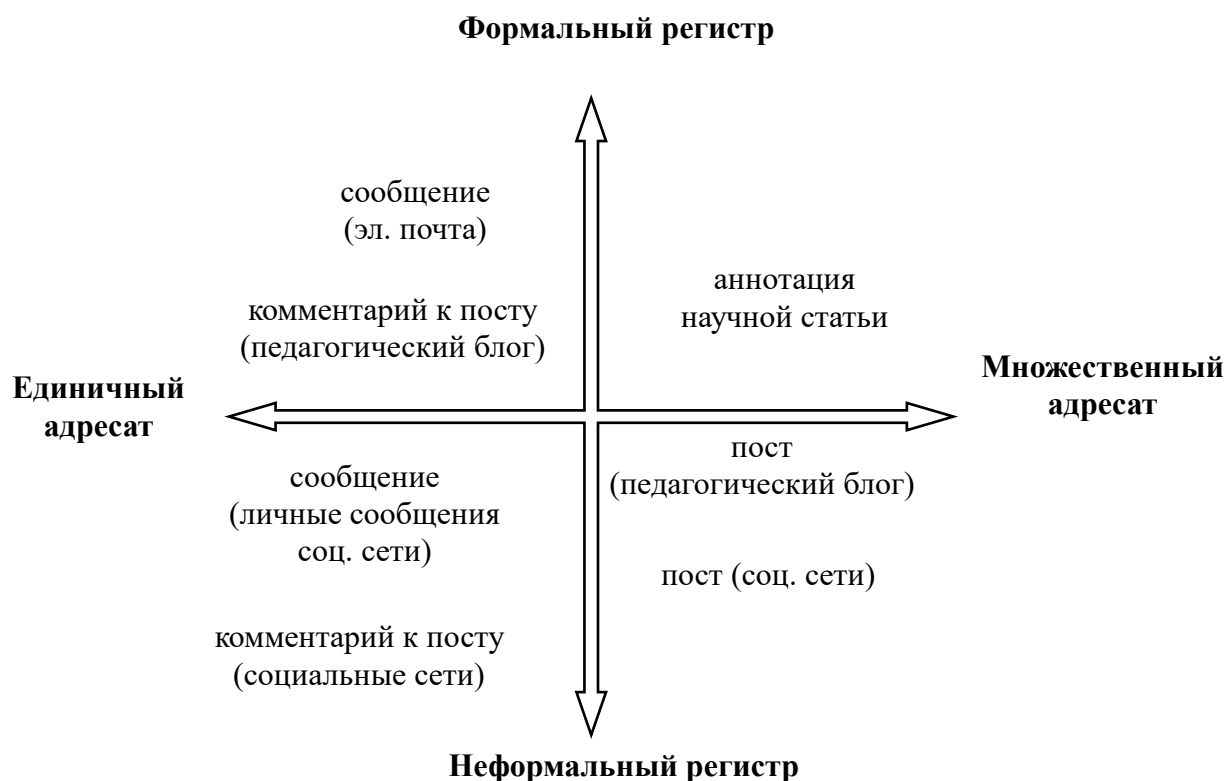


Рисунок 6 – Классификация письменных продуктов по регистру и фактору адресата

На рисунке наглядно показано, что студентов нужно подготовить к следующим видам письменных продуктов:

- 1) формальный текст, направленный на единичного адресата;
- 2) формальный текст, направленный на множественного адресата;
- 3) неформальный текст, направленный на единичного адресата;
- 4) неформальный текст, направленный на множественного адресата.

Приведем в нижеследующем описании примеры каждого из указанных текстов с выделением маркеров, демонстрирующих социолингвистическое кредо автора текста.

В качестве *формального текста*, направленного на *единичного адресата*, приведем пример из наших личных архивов. Это официальное письмо, полученное через электронную почту от представителя Ирландского института (The TEFL Institute of Ireland). Предлагаемый текст соответствует критериям отбора, представленным ранее в параграфе. Целью данного письма (Рисунок 7) является информирование адресата об успешном прохождении процедуры оценивания и возможности получения сертификата о прохождении онлайн-курсов. В структуре и содержании данного текста выделяются маркеры социолингвистического кредо автора, которые необходимо принимать во внимание при ответе на данное письмо. Судя по этим маркерам (средствам выражения социолингвистического кредо), можно выяснить, учитывал ли адресант социолингвистическое кредо получателя письма.

Dear Ekaterina,
I hope you're keeping well. I am delighted to be writing to you today to inform you that you have now successfully passed and completed the assessment process for your 180 hour Level 5 TEFL Diploma course - well done!

OFQUAL CERTIFICATE
Your Level 5 Ofqual Diploma digital and hard copy certificates are included in your course for FREE! You will receive your digital certificate within 5-10 working days of passing the final assessment. Please note that hard copies will be sent via standard post when we receive them from Highfield (T&Cs apply).
We would like to congratulate you once more on your hard work and dedication towards this course, and to wish you all the best in your future TEFL career.

On a personal note, if you would like to continue to grow your teaching skills and confidence, I highly recommend joining our live teaching practice workshop via Zoom if you've not attended previously. This is a 10-hour course carried out over two days and will give you valuable real-life teaching practice to boost your skills and your confidence and is truly loved by all that attend! See our current availability here.
If you are interested in travelling on a TEFL internship or need job assistance, please feel free to contact your personal advisor at The TEFL Institute of Ireland who will be more than happy to help with any queries you have!

Best regards,
Jacob Thomas

Tel: [REDACTED]
WhatsApp: [REDACTED]
Email: [REDACTED]
Website: [REDACTED]

Рисунок 7 – Пример формального текста,
направленного на единичного адресата

Прежде всего, обращаем внимание на общий стиль написания письма. Автор придерживается формального регистра (официальное обращение, отсутствие сокращений, эмоционально окрашенной лексики и эмоджи). В тексте не выражено, что автор знает адресата лично, следовательно, это первое взаимодействие речевых партнеров по данному вопросу. Подтверждает эту мысль официальное обращение (использована полная форма имени адресата), формальная подпись (Best Regards) и включение номера телефона, эмейла и сайта в подпись. Чем

больше знакомы коммуниканты, тем меньше информации о разных способах контакта друг с другом они включают в подпись. Использование электронной почты также влияет на структуру письма (приветствие, основная мысль, подпись). Персональным проявлением автора своего социолингвистического кредо является использование линий, которые отделяют параграфы друг от друга вместо привычного пропуска строки. С лингвистической точки зрения можно отметить в письме наличие большого количества профессионально-маркированной лексики, которая выделена серым маркером (assessment process, TEFL, teaching skills, teaching practice workshop, TEFL internship и др.), что подчеркивает принадлежность автора к педагогическому сообществу. Очевидно, что адресант ожидает от адресата, что данные термины ему тоже будут понятны.

Рассмотрим *аннотацию статьи* как пример формального текста, направленного на *множественного адресата*. Аннотация взята из греческого журнала «Theory and Practice in Language Studies», членами редакционной коллегии которого являются доктора наук из США, Филиппин, Малайзии, Ирана, Китая, Франции и др. Авторами данного текста выступают ученые из Индии, работающие в Технологическом институте Веллуру. Аннотация призвана проиллюстрировать в краткой форме содержание научной статьи. Что очевидно, у авторов есть определенные требования, которые они вынуждены соблюдать, но тем не менее, даже в научном дискурсе проявляются те социолингвистические параметры, которые характеризуют кредо авторов (уровень образования, принадлежность к научной школе, культурную принадлежность и пр.).

A Descriptive Study on the Effect of Blogs on Writing Skill Development Using Social Constructivism as a Theory

K. Perumal

School of Social Sciences and Languages, Vellore Institute of Technology, Chennai, India

Ajit. I*

School of Social Sciences and Languages, Vellore Institute of Technology, Chennai, India

Abstract—Social media is currently playing an increasingly crucial role around the world. Pupils may become bored if the instructor employs typical teaching tools to help them strengthen their language abilities. A new teaching approach or set of materials should be introduced to them by the teacher. Learning is more enjoyable for pupils when we employ digital tools in the classroom. For decades, teachers and others have been developing technological aids to aid in the process of teaching and learning. It would increase the learners' enthusiasm to participate in the learning process by increasing their motivation. This study analyses the impact of blogs on the development of English as a second language (ESL). Instructors attempt to improve learners' writing abilities by way of focusing their opinions on blogs. In order to determine the outcome of the study, the researchers utilised a descriptive research design. The information was gathered through the use of a questionnaire. The questionnaire was constructed using a three-point Likert Scale. Fifty-four students were selected randomly from an Arts and Science College in Tindivanam, Tamil Nadu. Almost every single student took part with enthusiasm and provided necessary feedback on the blogs. The findings demonstrated that blogs are a very beneficial tool for improving students' writing abilities, particularly in the secondary school setting. In addition, the advantages and disadvantages of blogs are explored in this research article.

Index Terms—writing skills, blogs, teaching and learning, social constructivism, social media

Рисунок 8 – Пример формального текста, направленного на множественного адресата¹⁰

Анализируемая аннотация насыщена профессионально-окрашенной лексикой (teaching, tools, language abilities, teaching approach, digital tools, motivation, ESL, writing abilities и др.), следовательно, в качестве адресата могут выступать лишь члены педагогического сообщества, либо представители смежных с педагогикой профессий. В тексте присутствует лексика, касающаяся специфики проведения научных исследований с использованием «шкалы Лакерта» (Likert Scale), что подтверждает тот факт, что один из авторов является доктором наук и в своей практике использует разнообразные диагностирующие методы исследования. Набор используемых лексических единиц соответствует уровню C1 владения языком. Начинающие исследователи или студенты старших курсов бакалавриата могут не знать о таких методах проведения исследований, что может

¹⁰ Аннотация взята из источника: Zhang, Ruofei & Zou, Di & Cheng, Gary & Xie, Haoran. (2022). Implementing technology-enhanced collaborative writing in second and foreign language learning: A review of practices, technology and challenges. Education and Information Technologies. 27. 10.1007/s10639-022-10941-9.

вызвать трудности. В тексте упоминаются названия учебных заведений в Индии, что позволяет идентифицировать культурную принадлежность авторов. Среди экстралингвистических факторов, способствующих идентификация социолингвистического кредо авторов, выделим использование правил IMRAD для написания аннотации научной статьи.

Перейдем к рассмотрению *неформальных текстов*. Для изучения возможных проявлений социолингвистической вариативности текстов данного типа, направленных на *единичного адресата*, возьмем переписку в комментариях в социальных сетях на платформе VK (см. Рисунок 9).



Рисунок 9 – Пример неформального текста, направленного на единичного адресата

Несмотря на то, что социальная сеть VK является российской платформой, в комментариях участвуют представители разных культур, так как сам пост, под которым происходит обсуждение, принадлежит британскому учителю. Как удалось установить, по профилю пользователи являются носителями российской, арабской, британской, шведской культур. Автор поста (британец) размышляет о том, что сами британцы не владеют языком на 100%, поэтому преподавателям английского как иностранного не стоит стесняться того, что они могут совершать ошибки. Часть комментариев направлены автору поста (2, 6, 8, 9). Имеет место обсуждение с теми, кто оставил реакцию на комментарий (пользователь 4 отвечает пользователю 3, а не автору публикации). Часть постов направлена всем пользователям, которые читают данный пост (1, 2, 5). У участников коммуникации есть возможность поддержать высказывание друг друга через употребление символов реакции на пост.

Проведем общий анализ представленных неформальных письменных высказываний. Ввиду использования социальной сети 7 пользователей из 9 использовали эмоджи в своем ответе, пользователь 4 как представитель арабской страны использовал смайлик, чтобы выразить свои эмоции. Участник 2 в конце предложения поставил скобки, которые обозначают улыбку, что отражает его принадлежность скорее к российской культуре и является индивидуальным проявлением его СЛкр, которое выражается при помощи такого невербального средства. Для представителей других культур использование скобок нетипично, они предпочитают ставить смайлики для обозначения своего эмоционального состояния. Пользователь 1 делится результатами своего опыта работы в школе в Швеции. В речи много профессионально-маркированной лексики и личных местоимений. Участники общения 3 и 6 демонстрируют, что они очень эмоциональны на момент написания поста: пользователь 3 это выражает через использование «hahahaha» и эмоджи, а участник 6 использует эмоджи и восклицательные знаки. Как было сказано в 1.2, для комментариев постов педагогической направленности свойственно благодарить автора поста, что демонстрируют учителя 8 и 9.

От социальных сетей перейдем к отдельным *педагогическим платформам*, где учителя могут обращаться к *массовому адресату*. В качестве примера приведем фрагмент статьи с платформы «The Daring Teacher» (<https://thedaringenglishteacher.com>), в которой автор размышляет о том, как искусственный интеллект влияет на образовательный процесс (Рисунок 10).

AI and Academic Integrity: 5 Ways to Combat and Embrace Student AI Use



If you are struggling with student artificial intelligent (AI) use in your classroom and you are looking for ways to approach AI and academic integrity in your classroom, you've come to the right place! In this blog post, I am going to share five ways teachers can combat and embrace student AI use ... because whether we like it or not, AI is here, and it is here to stay. It is just as integrated into their Gen-Z lives as the mixtape was for older millennials.

I vividly remember learning about the release of ChatGPT. I was in awe. I quickly created an account, played around with it, and then did something that sent me into immediate panic. I typed in one of my tried and true essay prompts I use with my high school sophomores, and I immediately went numb watching in disbelief as the screen magically transformed from a blank slate to a rather-decent, but obviously not student-generated, literary analysis essay.

After several unpleasant encounters with students and unethical AI use, I knew I needed to get a handle on the situation and establish ethical ground rules and policies before moving onto another writing unit.

Here are 5 Ways to Combat and Embrace Student AI Use

Focus on Academic Integrity

Рисунок 10 – Пример неформального текста,
направленного на множественного адресата¹¹

В отличие от взаимодействия в социальных сетях в педагогических блогах общение менее эмоционально окрашено. В данном примере отсутствуют эмоджи, но присутствуют иллюстрации, что делает текст поликодовым. Текст

¹¹ Взято с ресурса <https://thedaringenglishteacher.com/ai-and-academic-integrity/>

четко разделен на абзацы по англоязычным правилам. В нем имеется большое количество личных местоимений и лексических единиц из области методики обучения иностранным языкам (подчеркнуты в примере), но, несмотря на это, текст написан доступным языком без излишне «перегруженных» языковых конструкций. Внутри текста используются подзаголовки для перехода к новой теме, что облегчает его восприятие читателем. Автор концентрируется на своих чувствах при описании работы с искусственным интеллектом и на том, как ее ученики нарушают академическую этику. Такой стиль изложения привлекает адресата, удерживает его внимание и приглашает к дальнейшему чтению поста.

Таким образом, на основе изучения аутентичных материалов нам удалось проследить и подтвердить взаимосвязь внешних и внутренних факторов письменной профессиональной коммуникации лингводидактической проблематики, влияющих на проявление СЛкр субъектов общения. Определив принципы, методы, приемы и средства (тексты) обучения, представим этапы предлагаемой технологии.

1. Целью *информационно-ориентирующего этапа* является создание ситуации, в которой студенты осознают, что письменная межкультурная коммуникация характеризуется социолингвистической вариативностью авторов, что успешный исход коммуникации зависит от того, насколько коммуниканты могут идентифицировать и принять эту вариативность, насколько они готовы считать внешние факторы, которые на нее влияют, предопределяя специфику процесса осуществления межкультурной коммуникации. Тем самым, этот этап нацелен, прежде всего, на создание позитивного эмоционально-ценностного фона процесса совершенствования социолингвистических умений студентов, на обеспечение интереса к деятельности, на создание внутренних мотивов, обучающихся ввиду осознания ими жизненной потребности в понимании социолингвистического разнообразия авторов – коллег по предметной области, связанной с обучением иностранным языкам.

В таблице 17 в форме технологической карты мы отражаем специфику действий преподавателя и студентов в ходе применения ведущих методов и приемов, а также средств обучения (о них мы подробно говорили выше). Особый акцент мы делаем на характере умений, развиваемых на том или ином этапе (их общий список представлен в Таблице 14).

Таблица 17 – Технологическая карта информационно-ориентирующего этапа процесса совершенствования социолингвистических умений студентов

ИНФОРМАЦИОННО-ОРИЕНТИРУЮЩИЙ ЭТАП	
Цель: обеспечение эмоционально-ценностного и мотивационно-ориентирующего фона деятельности обучающихся	
Планируемые результаты: развитие у обучающихся преимущественно следующих социолингвистических умений: <ul style="list-style-type: none"> • декодирования социолингвистического кредо коммуниканта через текст (I группа), • работы с экстралингвистическими факторами, влияющими на речевых партнеров (IV группа), • выстраивания вербального и невербального поведения в условиях несовпадений параметров социолингвистических кредо речевых партнеров (VI группа) 	
Ведущий метод обучения: метод проблемного изложения	
Ведущие приемы обучения: ситуационный анализ, интерпретация социолингвистического кредо коммуниканта, демонстрация коммуникативного опыта, предварительное проектирование алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации	
тип письменного продукта	основные действия студентов
формальный текст, направленный на единичного адресата	изучение платформы и ее функционала; работа с профилем автора; поиск дополнительной информации об авторе при помощи поисковых систем; изучение дополнительных письменных продуктов, принадлежащих автору (если возможно); сопоставление письменных продуктов русскоязычных и англоязычных пользователей с целью выявления совпадений/несовпадений; определение плана действий при моделировании возможного ответа на данное высказывание; поиск маркеров, свидетельствующих о возможном враждебном настрое автора к социолингвистическому образу адресата
формальный текст, направленный на множественного адресата	работа с сайтом ResearchGate; поиск статей по сфере научных интересов; изучение требований научного журнала; изучение требований к структуре аннотации; сопоставление структуры аннотации русского и англоязычного журналов; работа с профилем автора с целью изучения тематики исследований; определение алгоритма действий по подготовке собственной аннотации

неформальный текст, направленный на единичного адресата	изучение платформы и ее функционала; работа с профилем автора; изучение постов автора на стене/паблике; поиск дополнительной информации об авторе при помощи поисковых систем; определение плана действий при моделировании возможного ответа на данное высказывание; поиск маркеров, свидетельствующих о возможном враждебном настрое автора к социолингвистическому образу адресата
неформальный текст, направленный на множественного адресата	изучение платформы/сайта и их функционала; работа со статистикой подписчиков; проведение дополнительных опросов с целью выявления интересов аудитории; изучение постов автора; поиск дополнительной информации об авторе при помощи поисковых систем; определение плана действий при моделировании структуры собственной публикации; поиск маркеров, свидетельствующих о возможном враждебном настрое автора к социолингвистическому образу адресата

Особенно мотивирующим для студентов является предъявление письменного текста, в ходе которого реализуется не-диалог культур, когда ни один из речевых партнеров не воспринимает СЛкр друг друга. Возникает внутренняя потребность в работе с информацией об адресате, которую можно добыть в Интернете.

При подготовке письменного высказывания должна учитываться специфика платформы/сайта/требований журнала. На данном этапе со студентами необходимо изучить функционал и инструментарий выбранной платформы и специфику взаимодействия с аудиторией. Студентам даются следующие задания:

1. Найдите профессионально-педагогический блог на платформе/социальной сети на английском языке. Проанализируйте, какие возможности дает платформа/социальная сеть пользователям/подписчикам.
2. Изучите профиль автора публикации/комментария. Проведите поиск дополнительной информации в поисковой системе. Каким социальными характеристиками он обладает? К какой культуре принадлежит?
3. Проведите сопоставительный анализ построения предлагаемого письменного продукта и его русского аналога. Какие общие и отличительные характеристики удалось выявить?
4. Проверьте письменный текст на предмет проявления недружественного настроения автора. Есть ли вероятность сбоя межкультурной коммуникации? Обдумайте какие действия необходимо предпринять, чтобы начать коммуникацию и обойти несовпадение.

5. Смоделируйте дальнейшую последовательность ваших действий при подготовке к письменному высказыванию.

На *подготовительном этапе* обучающимся предлагается работа с письменными высказываниями представителей разных культур, которые объединены одной профессией – преподаванием английского языка (технологическая карта этапа представлена в таблице 18). Студентам необходимо проследить взаимосвязь социальных характеристик, которыми обладают участники межкультурной коммуникации, и способ их реализации в процессе коммуникации. В ходе изучения социолингвистических характеристик студенты обращаются к собственному опыту ведения коммуникации. Они стремятся сопоставить социолингвистические параметры своей личности и предполагаемого адресата.

Таблица 18 – Технологическая карта подготовительного этапа процесса совершенствования социолингвистических умений студентов

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП
<p>Цель: создание условий, в которых студенты осознают взаимосвязь социолингвистического кредо участника межкультурной коммуникации и способа его воплощения в письменном высказывании</p>
<p>Планируемые результаты: развитие у обучающихся преимущественно следующих социолингвистических умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> • декодирования социолингвистического кредо коммуниканта через текст (I группа), • осознания собственного социолингвистического кредо (II группа), • выстраивания вербального и невербального поведения в условиях несовпадений параметров социолингвистических кредо речевых партнеров (VI группа)
<p>Ведущий метод обучения: эвристический метод</p>
<p>Ведущие приемы обучения: критический анализ ситуации межкультурной письменной коммуникации; выполнение заданий и упражнений на изучение, исследование и на оценку письменных прецедентов; групповое обсуждение/групповая дискуссия; критический анализ/самоанализ продуктов деятельности; коррекция алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации</p>

тип письменного продукта	основные действия студентов
формальный текст, направленный на единичного адресата	знакомство с СЛкр автора на основе его высказывания; сопоставление особенностей СЛкр (свое и иное); выделение списка СЛ маркеров; поиск объяснения несовпадений (при наличии); учебная тренировка посредством коммуникации с одноклассниками через моделирование ситуации; анализ полученных письменных высказываний; поиск примеров данных текстов в интернете с целью проведения дополнительного анализа (поиск конфликтных ситуаций); дополнение алгоритма, выработанного на предыдущем этапе; совместное обсуждение промежуточных результатов
формальный текст, направленный на множественного адресата	выявление особенностей научного дискурса англоязычной аннотации; выявление различий между родной и иной культурой; выделение списка СЛ маркеров; создание чернового варианта аннотации к статье по проблематике собственного исследования; обсуждение с одноклассниками чернового варианта аннотации, получение и предоставление обратной связи друг другу; поиск примеров данных текстов в Интернете с целью проведения дополнительного анализа; дополнение алгоритма, выработанного на предыдущем этапе; совместное обсуждение промежуточных результатов
неформальный текст, направленный на единичного адресата	знакомство с СЛкр автора на основе его высказывания; сопоставление особенностей СЛкр (свое и иное); выделение списка СЛ маркеров; поиск объяснения несовпадений (при наличии); создание учебного блога; комментирование постов одноклассников; анализ полученных письменных высказываний; моделирование конфликтной ситуации с целью поиска возможных решений сбой коммуникации; дополнение алгоритма, выработанного на предыдущем этапе; совместное обсуждение промежуточных результатов
неформальный текст, направленный на множественного адресата	создание учебного блога группы; подготовка поста-знакомства с целью интеракции с подписчиками; подготовка поста для блога; анализ полученных письменных высказываний друг друга; дополнение алгоритма, выработанного на предыдущем этапе; получение и предоставление обратной связи друг другу; совместное обсуждение промежуточных результатов

Для начала студенты могут, исходя из собственного опыта, выявить те особенности, которые они знают, предположить возможные трудности, а затем после выявления маркеров СЛкр авторов сравнить свои предположения с действительностью. Студенты при анализе СЛкр речевого партнера должны выявлять природу социолингвистических несовпадений, чтобы на следующем этапе при возникновении проблемной ситуации автор мог объяснить адресату свое речевое поведение. На данном этапе студенты взаимодействуют друг с другом, принимая

различные социальные роли для того, чтобы получить опыт формального и неформального письменного общения. Реализовать это возможно при помощи ролевых средств. Именно они «вводят будущего учителя в реальную жизнь класса в контролируемых условиях и дают ему возможность практиковать конкретные виды поведения в реальных ситуациях» [Фролова, 2011: 86].

Преподаватель создает учебный канал в телеграм-канале, куда студентам необходимо загружать свои посты и комментировать друг друга. Через систему личных сообщений студенты могут задавать вопросы по теме постов не только в комментариях, но и приватно. Студентам даются карточки с ролями и ситуациями, которым им необходимо следовать (например, взаимодействие учителя и организатора онлайн конференции в ситуации не-диалога культур во время личной переписке; переписка трех человек в личном блоге в процессе обсуждения искусственного интеллекта (далее – ИИ) в работе учителя: 1 роль – полностью поддерживает ИИ в иноязычном образовании, 2 роль – категорически против, 3 роль – учитель, который не использовал ИИ и хочет узнать мнение коллег).

Для подготовки к написанию аннотации научной статьи студенты изучают, как именно представители разных культур выражают свои профессиональные взгляды в рамках правил, которые выдвигает журнал. Чем больше аннотаций проанализирует студент, тем больше он сможет обнаружить тех социолингвистических маркеров, которые позволяют выразить автору свое социолингвистическое кредо в рамках профессиональных письменных контактов. Предоставление работ друг другу рекомендуется осуществлять через электронную почту, имитируя процедуру подачи статьи в журнал и практикуя формальный тип письменного взаимодействия, направленного на единичного адресата.

На данном этапе студентам предлагаются следующие задания:

2.1. Изучите письменное высказывание автора. На основе сбора информации об авторе на предыдущем этапе найдите маркеры, отражающие его социолингвистическое кредо. Обсудите в парах полученные результаты.

2.2. Отличаются ли социолингвистические параметры личности автора от Ваших собственных? Каким образом? Объясните причину данных несовпадений.

2.3. Составьте список характеристик вашего социолингвистического кредо, которые могут показаться «странными» для адресата. Каким образом вы будете избегать таких несовпадений?

2.4. Создайте учебный блог для вашей группы. Подготовьте пост по интересующей вас теме по методике обучения АЯ, обращая внимание на социолингвистические аспекты оформления текста. Выложите пост в данной группе.

2.5. Изучите посты одноклассников, представленные в блоге. Представьте в письменном виде ваше мнение о проблеме и, если появились вопросы, задайте их автору. При подготовке высказываний примерьте (сыграйте) роли тех авторов письменных текстов, у которых явно выражается их индивидуальное социолингвистическое кредо.

2.6. Подготовьте текст аннотации и отправьте однокласснику на рецензирование через электронную почту, представив, что он член редакционной коллегии журнала, в котором вы хотели бы опубликоваться.

2.7. Смоделируйте совместно с одноклассниками ситуацию нарушения диалога культур и разработайте совместно план разрешения конфликтной ситуации.

3. *Коммуникативный этап* предусматривает проведение студентом небольшого социолингвистического исследования внутренних (лично обусловленных) и внешних факторов, влияющих на письменную коммуникацию, организацию соответствующей тренировки (см. Таблицу 19). На данном этапе студент в ситуации реальной письменной коммуникации проходит все этапы межкультурного взаимодействия с учетом разнообразия социолингвистических параметров участников взаимодействия (об этом мы подробно писали в п. 2.1). Исходя из роли и типа высказывания (см. Рисунок 6), студент опирается на особенности составления письменного продукта с учетом социолингвистических особенностей участников общения.

Отличительной особенностью данного этапа является ориентация не только на ситуацию успешного осуществления диалога культур, но и подготовка к конфликтным ситуациям и сбоям в коммуникации, которые приведут к не-диалогу культур. Студенту важно знать какие маркеры могут послужить сигналом недружественного настроения реципиента, какие профессиональные темы не стоит обсуждать и пр. Студент должен будет скорректировать свое поведение или объяснить партнеру по общению, что именно для него означают социолингвистические средства, которые он использует в своей письменной коммуникации. При

отсутствии возможности продолжать общение будущий учитель должен найти способ прекратить письменное общение. Для интернет-пространства особенно актуальна ситуация кибербуллинга, в условиях которой благодаря опосредованному общению автор непристойного сообщения способен не чувствовать свою вину т.к. он не видит вербального поведения собеседника, скрываясь за аватаром.

Таблица 19 – Технологическая карта коммуникативного этапа процесса совершенствования социолингвистических умений студентов

КОММУНИКАТИВНЫЙ ЭТАП	
Цель: обеспечение условий для создания студентами собственных письменных продуктов, нацеленных на разных адресатов (единичного и множественного) с учетом их социолингвистических особенностей	
Планируемые результаты: совершенствование у обучающихся следующих социолингвистических умений: <ul style="list-style-type: none"> • декодирования социолингвистического кредо коммуниканта через текст (I группа); • осознания собственного социолингвистического кредо (II группа); • работы с экстралингвистическими факторами, влияющими на речевых партнеров (IV группа); • организации собственного письменного высказывания в условиях социолингвистической вариативности процесса взаимодействия с инокультурным партнером по коммуникации (V группа); • выстраивания вербального и невербального поведения в условиях несовпадений параметров социолингвистического кредо речевых партнеров (VI группа). 	
Ведущий метод обучения: исследовательский метод	
Ведущие приемы обучения: выполнение творческих заданий, анализ / самоанализ / взаимонализ продуктов творческой деятельности; уточнение алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации	
тип письменного продукта	основные действия студентов
формальный текст, направленный на единичного адресата	АВТОНОМНО: изучение платформы / сайта осуществления письменного взаимодействия; знакомство с СЛкр автора на основе его высказывания; сопоставление особенностей СЛкр (свое и иное); выделение списка СЛ маркеров; поиск объяснения несовпадений (при наличии); выбор вербальных и невербальных средств ведения письменной коммуникации; осуществление письменной межкультурной коммуникации с представителем другой культуры; обобщение полученного опыта; корректировка (при необходимости) алгоритма действий по осуществлению письменного взаимодействия.

формальный текст, направленный на множественного адресата;	АВТНОМНО: изучение требований научного журнала; подготовка текста аннотации; подготовка сборника аннотаций исследований студентов; представление работ на учебной конференции.
неформальный текст, направленный на единичного адресата	АВТОНОМНО: изучение платформы / сайта осуществления письменного взаимодействия; знакомство с СЛкр автора на основе его высказывания; сопоставление особенностей СЛкр (свое и иное); выделение списка СЛ маркеров; поиск объяснения несовпадений (при наличии); выбор вербальных и невербальных средств ведения письменной коммуникации; осуществление письменной межкультурной коммуникации с представителем другой культуры; обобщение полученного опыта; корректировка (при необходимости) алгоритма действий по осуществлению письменного взаимодействия.
неформальный текст, направленный на множественного адресата	АВТОНОМНО: изучение платформы / сайта осуществления письменного взаимодействия; знакомство с СЛкр подписчиков; сопоставление особенностей СЛкр (свое и иное); выделение списка СЛ маркеров; поиск объяснения несовпадений (при наличии); выбор вербальных и невербальных средств ведения письменной коммуникации; осуществление письменной межкультурной коммуникации с представителем другой культуры; обобщение полученного опыта; корректировка (при необходимости) алгоритма действий по осуществлению письменного взаимодействия.

Таким образом студенты готовятся к двум сценариям исхода межкультурного взаимодействия. На данном этапе преподаватель осуществляет минимальный контроль, позволяя обучающимся самостоятельно приобрести опыт межкультурной коммуникации.

Основными заданиями данного этапа служат:

3.1. Выберите интересующий вас блог и вступите в коммуникацию с его автором или с его подписчиками посредством комментирования записи, принимая во внимание социолингвистические особенности партнера по общению;

3.2. Подготовьте пост и выложите его в профессиональном сообществе на обсуждение, принимая во внимание все социолингвистические нормы;

3.3. Выберите ситуацию общения, где вам необходимо осуществить деловую переписку с представителем другой культуры (например, запрос полного текста статьи у автора на сайте Research Gate) и осуществите коммуникацию.

3.4. Подготовьте текст аннотации статьи для сборника в рамках осуществления научной работы.

4. На *рефлексивном этапе* исходя из полученного опыта на предыдущих этапах студент размышляет о природе социолингвистической вариативности профессионального сообщества, к которому он принадлежит. В результате он

осознает собственное СЛкр, готов посмотреть на себя глазами коммуниканта и может предвидеть, что в собственном поведении может быть непонятным адресату. Чем больше опыта такого взаимодействия, тем больше шансов, что последующее взаимодействие пройдет успешно. Для проведения эффективной рефлексии преподаватель просит студентов обобщить свой опыт межкультурной письменной коммуникации в формате поста, содержательно предполагающего небольшое итоговое размышление (эссе), которое комбинирует в своем содержании социолингвистический аспект (правильное лингвистическое и экстралингвистическое оформление поста) и методический аспект (подготовка советов, которые могут быть полезны подписчикам). Технологическая карта, отражающая особенности рефлексивного этапа, представлена в таблице 20.

Таблица 20 – Технологическая карта рефлексивного этапа
процесса совершенствования социолингвистических умений студентов

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ЭТАП	
Цель: обеспечение полноценного осознания студентом специфики социолингвистического самовыражения (реализации маркеров собственного социолингвистического кредо) в ходе профессионального письменного общения в рамках решения лингводидактических проблем с иноязычным партнером по взаимодействию	
Планируемые результаты: совершенствование у обучающихся преимущественно следующих социолингвистических умений: <ul style="list-style-type: none"> • осознания собственного социолингвистического кредо (I группа); • оперирования социолингвистическими маркерами (II группа); • организации письменного высказывания в условиях социолингвистической вариативности процесса взаимодействия с инокультурным партнером по коммуникации (V группа); • выстраивания вербального и невербального поведения в условиях несовпадений параметров социолингвистических кредо речевых партнеров (VI группа). 	
Ведущий метод обучения: исследовательский метод	
Ведущие приемы обучения: самоанализ продуктов творческой деятельности; критическая оценка письменного продукта; рефлексия; уточнение алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации	
тип письменного продукта	основные действия студентов
формальный текст, направленный на единичного адресата	проведение самоанализа; подготовка обзора полученного опыта для своих одноклассников и преподавателя; проведение круглого стола для представ-
формальный текст, направленный на множественного адресата;	

неформальный текст, направленный на единичного адресата	ления полученного опыта межкультурного взаимодействия; анализ опыта взаимодействия одноклассников; обобщение итогов в письменного виде для учебного блога; уточнение правил ведения межкультурной коммуникации в условиях социолингвистической вариативности.
неформальный текст, направленный на множественного адресата	

Обучающимся необходимо выполнить следующие задания в рамках реализации рассматриваемого этапа:

4.1. Проведите рефлексию полученного опыта межкультурного взаимодействия. Оцените успешность ведения коммуникации. Какие параметры собственного социолингвистического кредо вам удалось познать? Определите дальнейшие пути профессионально-коммуникативного совершенствования.

4.2. Примите участие в круглом столе, представьте результаты собственной рефлексии и обсудите опыт одноклассников.

4.3. Обобщите полученные результаты в формате поста для учебного блога.

Помимо проведения рефлексии преподавателю необходимо дать обратную связь своим подопечным, которая позволит им скорректировать направление дальнейшего совершенствования социолингвистических умений, которые ввиду уникальности СЛкр каждого субъекта никогда не смогут достигнуть максимального уровня. Для того, чтобы данная обратная связь была объективной, мы разработали шкалу оценки социолингвистических умений студентов для ведения письменной межкультурной коммуникации, которая представляет результативный компонент данной технологии (см. Таблица 15). Мы отмечаем, что в фокусе внимания в рамках данной шкалы являются социолингвистические аспекты подготовки текста, а языковая составляющая текста (количество грамматических, лексических ошибок и пр.) не принимается во внимание ввиду высокого уровня языковой подготовки студентов 3 курса.

Обобщим рассмотренные компоненты технологии совершенствования социолингвистических умений в виде схемы (Рисунок 11).



Рисунок 11 – Компоненты технологии совершенствования социолингвистических умений студентов

2.3. Результаты опытного применения технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации

Следующим шагом в нашем исследовании является описание хода и результатов опытно-экспериментальной проверки технологии совершенствования социолингвистических умений будущих учителей английского языка в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации. Опытно-экспериментальное обучение включало 4 этапа: подготовительный, диагностирующий, формирующий и заключительный. Детальное описание этапов представим в Таблице 20.

Таблица 20 – Этапы, сроки и содержание опытно-экспериментального обучения

<i>Этапы</i>	<i>Сроки проведения</i>	<i>Содержания этапов работы</i>
Подготовительный	сентябрь 2023 – февраль 2024	Постановка общей цели и задач опытно-экспериментальной работы, формулирование гипотезы, определение условий проведения опытно-экспериментального обучения, составление анкеты для студентов, выборка участвующих в диагностическом срезе, анализ технологической карты дисциплины с целью внедрения разработанной методики, подготовка необходимых материалов для диагностики, подготовка критериев оценивания.
Диагностирующий	февраль-март 2024	Проведение анкетирования студентов с целью выявления их уровня осведомленности о необходимости учета социолингвистических параметров личности коммуниканта, проведение предварительной диагностики среди студентов третьего курса, определение наиболее сложных письменных продуктов.
Формирующий	март-май 2024	Организация процесса совершенствования социолингвистических умений студентов с применением разработанной методики, постоянная фиксация результатов и при необходимости корректировка некоторых моментов и уточнение компонентов методики, проведение промежуточного среза.
Заключительный	май-июль 2024	Проведение итоговой диагностики в экспериментальных и контрольной группах, обработка и сравнение полученных

		результатов, проверка гипотезы опытно-экспериментальной работы, подготовка итоговых выводов, представление результатов в виде таблиц, диаграмм, графиков.
--	--	---

На *подготовительном* этапе мы определили, что *целью* опытно-экспериментального обучения является проверка эффективности методики совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи*:

- 1) определить количественный и качественный состав экспериментальной и контрольной групп (далее – ЭГ и КГ) испытуемых (уровень бакалавриата);
- 2) проанализировать технологическую карту дисциплины «Практикум устной и письменной коммуникации» для выявления специфики внедрения в этот курс разработанной методики;
- 3) провести вводную (исходную) диагностику уровня развитости социолингвистических умений студентов и выявить уровень их осведомленности о необходимости учитывать социолингвистические параметры личности при межкультурной письменной коммуникации;
- 4) проверить эффективность авторской методики совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации в ходе опытно-экспериментального обучения;
- 5) провести общий анализ результатов опытно-экспериментального обучения и сформулировать окончательные заключения относительно эффективности предложенной методики.

Гипотеза опытно-экспериментального обучения. Проверка методики совершенствования социолингвистических умений студентов будет эффективной и достоверной при соблюдении следующих условий:

- 1) в опытно-экспериментальном обучении участвует достаточное количество студентов;
- 2) выявлено наличие высокого уровня языковой подготовки у обучающихся (B2-C1);

- 3) учитывается текущее СЛкр студентов при осуществлении опытно-экспериментального обучения;
- 4) у студентов параллельно идет изучение дисциплины «Методика обучения ИЯ», которая позволит сформировать личную позицию по профессиональной тематике;
- 5) разработаны научно обоснованные критерии эффективности разработанной методики;
- 6) реализуется постоянный мониторинг результатов опытно-экспериментального обучения;
- 7) выбран качественный метод статистической обработки данных, полученных в ходе срезов (предварительного, промежуточного, контрольного).

Опытно-экспериментальное обучение было организовано в рамках курса «Практикум устной и письменной коммуникации» со студентами 3 курса по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Английский язык» института иностранных языков Московского городского педагогического университета. Данная дисциплина является смежной с предметами «Практика профессионального общения» и «Лексико-грамматический практикум». Согласно рабочей программе в течение семестра предполагается 102 часа контактной работы.

В технологической карте дисциплины указаны 3 раздела, которые изучаются по протяжении семестра: Тема 1 «Кинематограф – история и современность»; Тема 2 «Кино и его создатели»; Тема 3 «Профессия учителя сегодня». Для внедрения нашей методики, наиболее подходящей является тема 3, она в полной мере обладает набором необходимых содержательных особенностей для письменного обсуждения профессиональных тем на уровне межкультурного взаимодействия. Анализ видов письменных работ, используемых в рамках данной дисциплины (перевод, написание рецензии на фильм, реферирование текстов модуля и пр.), показал, что задания, в которых студенты могут проявить свое СЛкр, представлены в недостаточной степени. Работа по выявлению студентами СЛкр

другого участника коммуникации (адресата) не ведется вовсе. Как показал анализ реального состояния дел, обучение письменной коммуникации в онлайн-пространстве не является задачей данного курса, несмотря на актуальность и очевидную значимость такой работы. Мы заключили, что проведение опытно-экспериментального обучения не помешает процессу подготовки, а наоборот дополнит его, усилив направленность действий студентов на письменную профессиональную коммуникацию с представителями других государств.

Диагностирующий этап.

Опытно-экспериментальное обучение проходило в течение 2023-2024 учебного года, весеннего семестра (февраль-май) в четырех группах (всего 50 человек). Студенты обладают высоким уровнем английского языка (B2-C1) и мотивированы использовать язык для профессиональной переписки, что было подтверждено в ходе анкетирования, которое было проведено на диагностирующем этапе (см. Приложение 2). Анкетирование участников экспериментального обучения показало, что студентам интересно взаимодействие на просторах Интернет (82%), они испытывают потребность в совершенствовании умений в области письменной онлайн-коммуникации для своей будущей профессии. 54% опрошенных имеют свой блог, где они публикуют советы и рекомендации по изучению английского языка или выкладывают вспомогательные материалы. Как отмечают респонденты, это помогает им позиционировать себя как учителей, находить новых учеников, а также совершенствовать методическую компетенцию. Студенты выделяют следующие трудности, с которыми они сталкивались в процессе ведения письменной интернет-коммуникации:

- сложность в использовании профессиональной лексики (66%);
- отсутствие готовности писать формальные тексты (78%);
- сложность в стилистическом оформлении текста (58%);
- сложность в графическом оформлении текста (34%);
- сложность в регулировании конфликта при общении в Интернете (88%).

Следующей задачей в рамках данного этапа стала разработка материалов, необходимых для проведения диагностического среза, который позволит выявить уровень развитости социолингвистических умений студентов. Перед обучающимися стояла задача проявить себя в письменной коммуникации в ситуациях общения с единичным и множественным адресатами в формальной и неформальной обстановке. Для проверки умений, обучающихся взаимодействовать с единичным адресатом студентам было предложено написать ответ на формальное электронное письмо (Рисунок 12).



Imagine that 10 years have passed since you graduated from university. You have become a specialist in teaching English and now work at school. A colleague invites you to speak at their conference. You communicate with your colleague in a formal style. Write a response to the invitation that fits the given context. Use the rules of internet communication.

From: Elizabeth Smith (...@email.com)

To: Ann Ivanova (...@email.com)

CC:

Subject: ELT CLUB

Dear Ann,

I am writing to formally invite you to give a lecture at our upcoming event «ELT Club». Your expertise in Methodology and your reputation as an engaging and knowledgeable educator make you an ideal candidate to address our audience.

The lecture will take place on 20.04 at 12:00 at NUI. We anticipate a diverse audience of students, parents, and educators who are eager to learn from your insights and experiences. Your presentation on «How to Develop Student' Speaking Skills» would greatly enrich the program and provide valuable knowledge to all attendees.

We would be honored to have you as a guest speaker at our event. Your participation would not only benefit our audience but also contribute to the academic and intellectual growth of our community.

Please let us know at your earliest convenience if you are available and willing to accept our invitation. We can discuss further details regarding the lecture format, logistics, and any other requirements you may have.

Thank you for considering our invitation. We look forward to the possibility of having you as a distinguished guest speaker at our event.

Sincerely,
Elizabeth Smith

Рисунок 12 – Задание для диагностического среза
(написание электронного письма)

Умение студентов взаимодействовать в менее формальном типе коммуникации проверялось при взаимодействии в блоге профессиональной направленности и социальных сетях. Обучающимся сначала предлагается подготовить пост на тему использования искусственного интеллекта на уроках английского языка, где им необходимо выстраивать коммуникацию с широкой аудиторией (Рисунок

13). При выполнении задания также проверяется, какими невербальными средствами интернет-коммуникации владеют студенты.



Imagine that you are an English language teacher who runs a Telegram channel where you share tips with your colleagues. You are interested in using AI for your work. This inspired you to write a new post. You want to provide advice for young teachers to help them plan their lessons with interesting AI tools. Prepare such a post. Use your creativity and your own experience.

Рисунок 13 – Задание для диагностического среза (написание поста)

Третье задание связано с постом про искусственный интеллект. Обучающимся предлагается проблема, по поводу которой они должны подготовить и выложить свой пост, и их подписчики должны активно его комментировать (Рисунок 14). Данное задание проверяет, насколько студенты могут взаимодействовать в ситуациях диалога культур и не-диалога культур, и будут ли они учитывать СЛкр при написании своего ответа. Разные по характеру комментарии позволят также проследить, как сами студенты будут проявлять собственное кредо, будут ли они агрессивно настроены или будут пытаться сглаживать возможные конфликты.



You have prepared this post about AI and posted it in your blog on Telegram. You have got 5 comments. Your task is to reply to them.

1) @SuperTeacher1

You are insane! Relying on AI to teach English will never be as effective as a human teacher. Students need personalized feedback and guidance, not just canned responses from a computer program. This will only lead to a decline in the quality of education.

2) @cherrycherry

Thanx for your post. I am SOOO excited about using AI at my lessons. Any tips how to implement it in a teaching process? I mean some practical tips 🍷🍷

3) @Jane

your name, I am in love with your blog. Why are you so cool??? You inspire me. ♥♥♥♥

4) @MaryMary

The idea of using AI to enhance the learning experience for students is fascinating. It's great to see how technology can be leveraged to create a more engaging and interactive environment for learning English. Can you advise any AI tools, please?

5) @Louis

One more stupid post and I will unfollow you. Why have you stopped posting useful information?

Рисунок 14 – Задание для диагностического среза (написание комментария)

Последнее задание в рамках диагностики соотносится со сферой будущих научных интересов студентов. Студентам предлагается небольшого объема статья на английском языке по проблеме методики обучения говорению, к которой им необходимо написать аннотацию, представив себе, что они готовятся к будущей конференции. Таким образом проверяется умение студентов взаимодействовать с множественным адресатом в условиях формального общения.

При проверке заданий диагностического среза использовалась шкала оценки уровней сформированности у студентов социолингвистических умений, необходимых для ведения письменной межкультурной коммуникации (Таблица 15). Результаты проведенной диагностики представим в виде диаграммы (Рисунок 15).

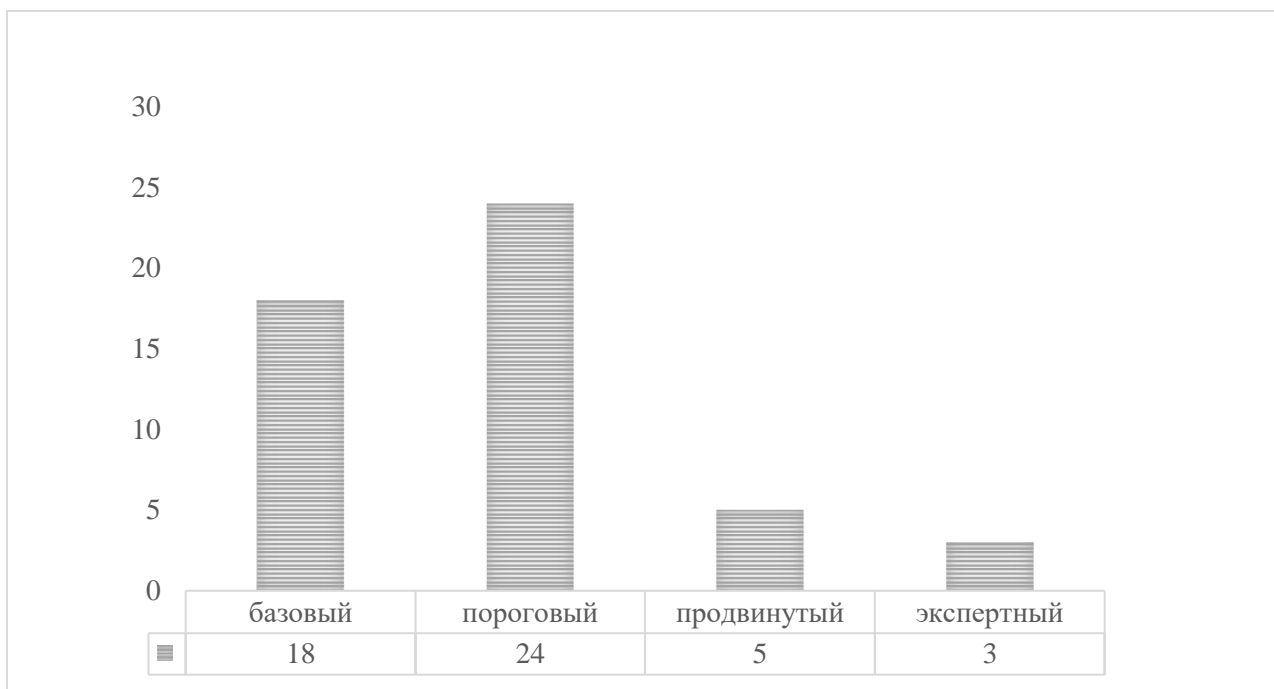


Рисунок 15 – Результаты диагностического среза:

уровни владения социолингвистическими умениями студентов

Согласно разработанной нами шкале, уровень социолингвистических умений студентов можно оценить, как в основном базовый и пороговый (78%). Высокий уровень данных умений наблюдается только у 22% студентов, что подтверждает наши предположения о необходимости совершенствования социолингвистических умений студентов для ведения письменной межкультурной коммуникации в условиях социолингвистической вариативности характеристик

ее участников. Отдельно в Таблице 21 рассмотрим успешность выполнения каждого задания.

Таблица 21 – Успешность выполнения формата заданий диагностического среза

<i>Задание \ Результат</i>	<i>Полностью верно</i>	<i>Частично верно</i>	<i>Неверно</i>
	<i>к-во человек (%)</i>		
Пост	29 (58)	12 (24)	9 (18)
Комментарии	7 (14)	30 (60)	13 (26)
Электронное письмо	14 (28)	24 (48)	12 (24)
Аннотация	4 (8)	19 (38)	27 (54)

В таблице 21 отражено, насколько успешно обучающиеся справились с заданиями с позиции соблюдения формата, структуры и решения коммуникативной задачи. В ходе анализа результатов диагностического среза (Рисунок 15 и Таблица 21) мы пришли к ряду важных выводов.

Во-первых, обучающиеся испытывают трудности с написанием письменных продуктов в ситуации формального общения (электронное письмо и аннотация), процент полностью верного выполнения данного задания достаточно низкий. Такое положение дел объясняется тем, что электронное письмо ранее для студентов служило инструментом полужформальной переписки, а не средством решения профессиональных вопросов. Написание аннотации стало самым сложным заданием для участников среза, т.к. ранее они не сталкивались с таким форматом заданий даже на русском языке в рамках прохождения научно-исследовательской практики на 2 и 3 курсах. Для нашего опытно-экспериментального обучения данный факт является важным, поскольку на формирующем этапе нам придется более тщательно организовать процесс знакомства с написанием аннотации и развивать, совершенствовать необходимые социолингвистические умения для составления данного письменного высказывания.

Во-вторых, в менее формальных ситуациях (пост и комментарии) обучающиеся чувствуют себя более уверенно и процент выполнения «верно» или «частично верно» данных заданий выше. Это связано с тем, что студенты чаще вовлечены в социальные сети, и часть умений, которыми они обладают на родном языке, переносят для написания текстов на английском языке. На формирующем этапе данные письменные продукты позволят сразу перейти к совершенствованию социалингвистических умений, пропуская фазу знакомства со структурой данных речевых высказываний.

В-третьих, несмотря на то, что студенты успешно взаимодействуют в социальных сетях, у участников диагностики возникли трудности с написанием ответов на комментарии враждебно настроенных к ним лиц. Лишь 14% студентов успешно справились с написанием ответов на все комментарии (см. рис. 15). Это показывает, что обучающимся необходимо умение У8 (см. таблица 15), которое отвечает за ведение письменной коммуникация в условиях не-диалога культур. Именно данное умение позволяет участнику онлайн-коммуникации выйти из затруднения в конфликтных ситуациях.

В-четвертых, в ходе осуществления межкультурной коммуникации студенты не осознают, что их СЛкр значительно отличается от кредо адресата и не анализируют свое речевое поведение в ситуациях социалингвистической вариативности межкультурной коммуникации (70%). Это приводит к тому, что обучающиеся либо совершают ошибки, используя те вербальные или невербальные средства, которые заведомо будут непонятны адресату, либо полностью скрывают свое СЛкр, используя клише и не свойственные для себя выражения.

В-пятых, было выявлено, что 48% студентов не учитывают фактор адресата при написании текста. Обучающиеся формально выполняют поставленную коммуникативную задачу, выбирая лишь необходимый регистр при составлении высказывания. При проведении беседы с участниками нам удалось узнать, что более детальное изучение социалингвистического портрета коммуниканта не входило в их приоритетные задачи, так как студенты были сосредоточены на лингвистическом аспекте написания текста.

При обсуждении со студентами результатов исходного диагностирующего среза нам удалось выявить существенное повышение мотивации студентов к обеспечению социолингвистически корректного фона письменной коммуникации, к изучению СЛкр партнера по взаимодействию и к осмыслению собственного кредо.

Формирующий этап.

На этом опытно-экспериментальной работы проводилась апробация разработанной нами технологии совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации (подробно представлена в п. 2.2). Мы приняли во внимание все трудности, которые возникли у студентов при выполнении заданий диагностического среза, чтобы сделать процесс совершенствования социолингвистических умений наиболее эффективным. Обучение велось в соответствии с технологическими картами всех этапов (Таблицы 17-20). Формирующий этап длился в течение двух месяцев (Таблица 22).

Таблица 22 – Ход опытно-экспериментального обучения на формирующем этапе

Период	Этап технологии
вводный диагностический срез	
18 марта – 31 марта 2024 г.	информационно-ориентирующий
1 апреля – 14 апреля 2024 г.	подготовительный
промежуточный срез	
15 апреля – 5 мая 2024 г.	коммуникативный
6 мая – 15 мая 2024 г.	рефлексивный
контрольный срез	

В содержательном аспекте, как было сказано ранее, опытно-экспериментальное обучение основывалось на изучении студентами темы «Профессия учителя сегодня», поэтому для формирующего этапа задания были подобраны так,

чтобы они соответствовали тематике и затрагиваемым проблемам, а также дополняли существующий план (см. Таблицу 23). Данная тема позволяет осуществлять профессионализацию занятий будущих учителей [Фролова, 2024а]. Более детально с заданиями можно ознакомиться в Приложении 3.

Таблица 23 – Содержание занятий в рамках опытно-экспериментального обучения

Тема	Профессия учителя сегодня	
Подтема	Учитель и Интернет	Учитель и наука
Содержание	универсальный и межкультурный компоненты (экспериментальная и контрольная группы)	
	изучение основных инструментов интернет-позиционирования современного учителя; знакомство с функционалом социальных сетей и блогов с точки зрения письменной коммуникации; изучение блогов популярных учителей АЯ; сопоставление лингвистического оформления постов профессиональной направленности российских и зарубежных учителей; письменное обсуждение профессиональных вопросов в чатах; подготовка собственных постов по сфере профессиональных интересов.	выявление отличительных особенностей англоязычного академического дискурса; работа с сайтами научных изданий и платформы по поиску статей по сфере интересов; анализ требований к оформлению англоязычной аннотации; сопоставление российских и зарубежных требований к структуре аннотации; знакомство со структурой делового письма.
	социолингвистический компонент (только в экспериментальных группах)	
	изучение социолингвистических параметров письменной межкультурной коммуникации; выявление СЛкр одноклассника/преподавателя; работа с СЛкр авторов письменного высказывания; выявление собственной социолингвистической природы; изучение социолингвистических маркеров, свойственных изучаемому типу письменной коммуникации; эмоджи как средство выражения своего СЛкр в ситуациях неформального общения; составление собственных письменных высказываний; поиск путей преодоления ситуаций социолингвистических несовпадений (не-диалог культур); обсуждение стратегий действий в случае конфликта на основе социолингвистических различий; круглый стол по результатам полученного социолингвистического опыта.	
Письменный продукт	пост комментарии к постам	аннотация электронное письмо

После подготовительного этапа обучающиеся прошли промежуточный срез, который был призван проверить динамику совершенствования социолингвистических умений студентов. Оценивались задания, которые студенты выполняли на данном этапе (переписка в общем чате, публикация постов и аннотации в общем канале, отправка домашнего задания на электронную почту преподавателю и пр.; подробнее задания представлены в приложении 3). Основная задача данного этапа заключалась в ознакомлении обучающихся с форматом англоязычной аннотации и делового письма, которые вызвали большие трудности во время вводного среза, а также обучении их принимать во внимание фактор адресата и учитывать собственное СЛкр при ведении письменной коммуникации.

На основании проверки работ студентов нам удалось отметить следующие тенденции в совершенствовании их социолингвистических умений.

Первое. 22 человека из 50 в ЭГ увеличили свой балл по шкале оценки социолингвистических умений, что позволило улучшить их показатель. На 20% сократилось количество студентов с базовым уровнем (данные студенты перешли на ступень порогового уровня). Количество студентов с экспертным и продвинутым уровнем осталось без изменений (Рисунок 16), что вполне закономерно т.к. заданий повышенной сложности на данном этапе не было предусмотрено.

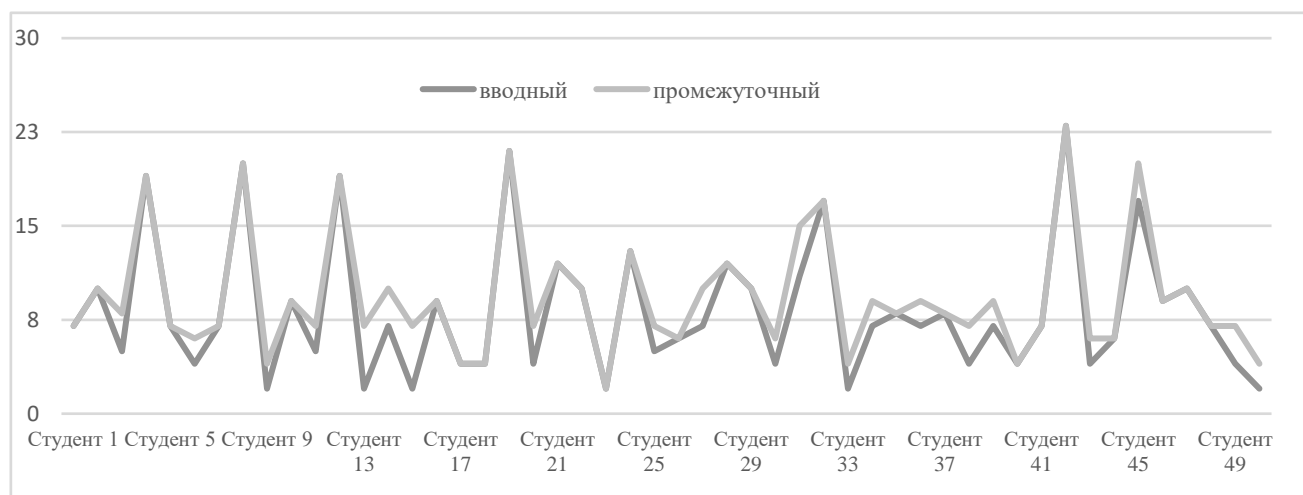


Рисунок 16 – Результаты промежуточного среза
сравнительно с вводной диагностикой

Второе. Студенты освоили формат и структуру написания письменных высказываний формального характера (аннотация и электронное письмо). Остались социолингвистические трудности, с которыми студенты сталкиваются при составлении текстов.

Третье. Студентам не всегда удается «вжиться в роль», которая прописана в задании, что приводит к тому, что студенты выстраивают коммуникацию в чате/в электронном письме, придавая ей личную, а не профессиональную окраску. Это подтверждает идею о том, что СЛкр уникально, и достаточно сложно в рамках аудиторных занятий смоделировать кредо представителя другого лингвосоциума. Данная проблема решается на коммуникативном этапе разработанной в данном исследовании технологии, когда студенты будут осуществлять подлинную коммуникацию с представителями иного лингвосоциума.

Четвертое. На первых занятиях при работе с текстом студенты в качестве социолингвистических маркеров выделяли лишь профессионально-окрашенную лексику, не обращая внимание на другие параметры. Работа по декодированию СЛкр кредо авторов заняла больше времени чем планировалось, но это не повлияло на запланированные сроки.

Пятое. Сопоставление особенностей оформления текстов на английском и русском языках имеют большую эффективность, что дает студентам возможность лучше увидеть межкультурные различия, которые в свою очередь помогают переключить внимание на социолингвистические аспекты.

Шестое. При коммуникации для студентов является сложным отход от общепринятых клише, которые мешают проявить свое СЛкр в письменном высказывании. Это подтверждается тем фактом, что на промежуточном контроле 60 % обучающихся не продемонстрировали осознание собственного СЛкр и его влияния на межкультурную коммуникации. Большую роль играет лексика, которая в данном юните входит в активный вокабуляр студентов, именно ее студенты стремятся использовать в своих письменных продуктах. С одной стороны, дан-

ная лексика является отражением их СЛкр как студентов третьего курса, с другой стороны, направленность внимания на рекомендуемый унифицированный список слов и выражений может препятствовать проявить себя в полной мере.

Седьмое. Наиболее ярко свое СЛкр обучающимся удастся продемонстрировать в письменной интернет-коммуникации, т.к. в полуформальной ситуации общения существует меньше ограничений (есть возможность использовать курсив, эмоджи, отступы в тексте, прописные буквы, аббревиатуры, сленговые выражения и пр.).

Коммуникативный этап.

Далее студентам предстояло на основе полученного опыта осуществить межкультурную коммуникацию с представителями иного лингвосоциума. Данное взаимодействие в рамках учебно-образовательного процесса мы организовали в ходе подготовки публикации в блог и при общении в социальных сетях. Перед студентами стояла задача найти блог профессиональной направленности, который их заинтересует и вступить в переписку с автором. Студенты, которые заинтересованы в собственном интернет-продвижении, получили возможность создать собственный англоязычный блог на платформе телеграм, направленный на потенциальных учеников или коллег. На протяжении трех недель участники экспериментального обучения выкладывали посты на профессиональную тематику, которые могли прокомментировать их подписчики. Студенты, которые не хотели создавать свой блог, могли присылать свои посты для общего канала, который был создан нами специально для опытно-экспериментального обучения.

Для формальных текстов (деловое письмо и аннотация) была организована учебная конференция в рамках занятий, где обучающиеся получили роли: организационного комитета, докладчиков и слушателей. Студенты готовили аннотации по теме своего исследования и отправляли материалы членам организационного комитета посредством электронной почты. В данном случае ситуация профессионального общения создавалась искусственно, у каждого студента была прописана легенда, которой необходимо было следовать, чтобы у всех участников была возможность ознакомиться с разными типами СЛкр. В отличие

от предыдущего этапа студентам необходимо было учитывать больше социолингвистических параметров.

Рефлексивный этап.

На этом этапе студенты в формате круглого стола представляли основные итоги проделанной работы и делились наблюдениями в области изучения социолингвистической природы речевых партнеров. Они также провели самооценку своих работ, представленных в ходе проведения первого среза, чтобы они сами смогли определить собственный рост. Обучающиеся обсуждали необходимость учета не только культуры страны коммуниканта, но и социолингвистические параметры межкультурной коммуникации. Студенты демонстрировали скриншоты своих текстов и объясняли причину выбора тех или иных вербальных и невербальных средств, объясняя социолингвистические особенности. В ходе данной беседы студенты продемонстрировали интерес к социолингвистической вариативности характеристик участников межкультурной коммуникации и отметили для себя, что они стали более внимательны к СЛкр своего речевого партнера. Более того, студенты научились смотреть на свое речевое поведение с позиции речевого партнера, предугадывая возможную реакцию. Обучающиеся продемонстрировали интерес к изучению этого вопроса в рамках самостоятельной работы.

После проведения рефлексии студентам предстояло пройти контрольный срез, чтобы проверить эффективность апробируемой технологии совершенствования социолингвистических умений. В отличие от заданий первого среза от студентов требовались дополнительные комментарии по выбору своего речевого поведения в связи с предложенным СЛкр адресата.

В оценивании работ участвовали сначала сами студенты, а затем результаты их взаимного оценивания сравнивались с оценкой преподавателя, что позволило получить более точную общую картину. Мы сравнили результаты трех проведенных срезов (см. рис. 17), чтобы проследить динамику уровня социолингвистических умений студентов. В большинстве случаев зафиксированы

позитивные изменения данных умений. Студенты, которые выполняли все предложенные задания и не пропускали занятия, существенно улучшили свои умения в области письменной речи с позиции учета социолингвистических параметров процесса межкультурного взаимодействия.

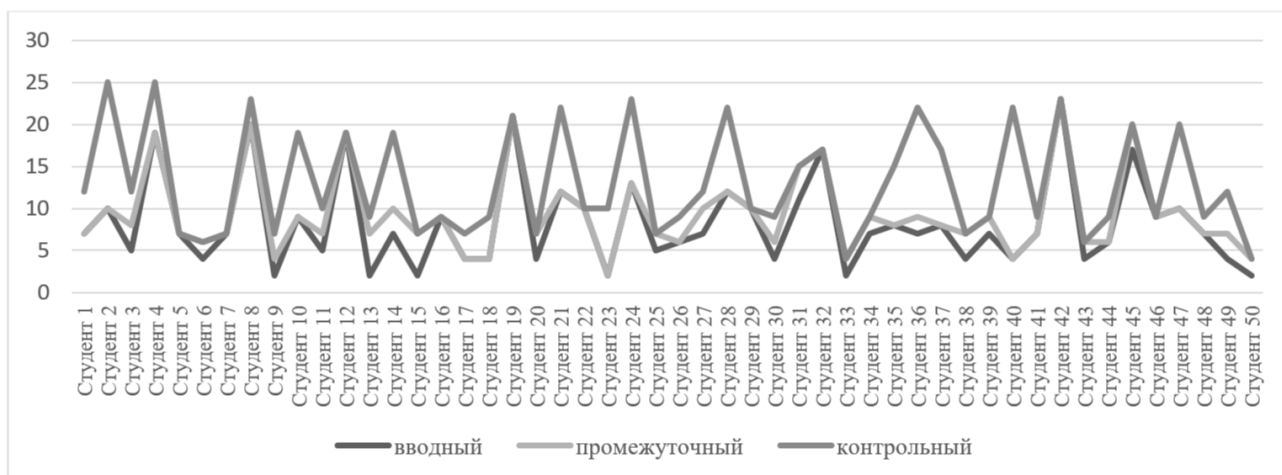


Рисунок 17 – Динамика совершенствования социолингвистических умений студентов экспериментальной группы

Продemonстрируем динамику совершенствования социолингвистических умений студентов на примере сравнения их работ, выполненных в ходе первого и последнего срезов (см. ниже).

Работа 1, выполненная в ходе вводного среза

Tips for Teachers to Avoid Burnout:

1. Prioritize self-care: Make time for activities that bring you joy and relaxation outside of work.
2. Set boundaries: Establish clear boundaries between work and personal life.
3. Seek support: Connect with colleagues, mentors, or support groups to share experiences and seek advice.
4. Practice mindfulness: Incorporate mindfulness techniques into your daily routine.
5. Reflect on successes: Take time to celebrate your achievements and recognize the impact you are making as a teacher.



Работа 2, выполненная в ходе контрольного среза

Hello, my dear followers! Recently I've faced a very important issue and I suppose you may suffer from it as well. Today we will talk about cyberbullying and how teachers should deal with it.

As you know cyberbullying is really dangerous for everyone and can damage one's mental health. Nowadays people face with it quite frequently, as we often use social media. Teachers aren't exceptions. So, how to deal with it?

Tip 1:

If someone picked on you that isn't time to break down. You need to save all the proves and go to the police 🚔

Tip 2:

If cyberbullying occurred to you can complain and the post will be deleted ✖️🗑️

Tip 3:

Discuss this situation with your students. Use these materials and explain to the students how they should behave in such situations. Your example will be very strong for them. Find useful vocabulary on this topic and include in a lesson plan 👤

Tip 4:

Remember that you are not guilty of what happened. Try to not take it to heart and to keep your head in order to get over the problem ❤️🧠

Tip 5:

Don't react or respond to negative statements. If you stop responding, the fraudster will lose the interest in spoiling your life 🗑️👤🚫

All in all, I want to assure you that you should not panic, as panic can lead to inevitable consequences. ✨

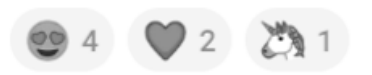


Рисунок 18 – Примеры письменных работ студентов

В работе 1 видно, что студент не учитывает фактор адресата. Пост направлен на любого подписчика, который необязательно имеет отношение к педагогической сфере, так как нет отсылки на конкретную профессию или советов по борьбе с выгоранием именно для учителей. Текст не имеет деления на абзацы, новые мысли автора выделяются посредством пункта списка. Регистр полуформальный, отсутствует обращение к подписчикам. Формат больше похож на список действий, а не на пост, обращенный к подписчикам. Невербальные средства выражения не представлены.

Во работе 2 перед студентом стояла задача дать советы учителям, которые сталкиваются с кибербуллингом в социальных сетях. Текст имеет ярко выраженное деление на абзацы, автор показывает свою эмоциональность через большое количество эмоджи в посте. Отдельного внимания требует опрос, который идет сразу же за постом, автор обращается к своим подписчикам с целью выстраивания взаимодействия с ними и выявления актуальности поднятого вопроса. В содержании присутствуют советы, которые значимы именно для учителей (например, совет 3, где предлагается подобрать лексику по представленной проблеме и провести воспитательную беседу со школьниками). Свое СЛкр автор выражает использованием личных местоимений и отсылкой к своему опыту. Таким образом, видно, что во второй работе студент принимал во внимание социолингвистическую вариативность параметров участников межкультурной письменной коммуникации и продемонстрировал разный спектр социолингвистических умений.

В фокусе нашего внимания также было проследить как менялась готовность студентов вести межкультурную коммуникацию в конфликтных ситуациях, поскольку данное умение является объективно самым сложным из представленных в нашем перечне социолингвистических умений. Следует заметить, что помимо данных умений необходима психологическая готовность обучающихся участвовать в конфликтной ситуации с целью собственной защиты или отказаться от общения с конфликтным собеседником решение не отвечать обидчику. Представим в таблице, как студенты стали реагировать на враждебные

комментарии после нашего обучения на примере наиболее ярких работ (Таблица 24).

Таблица 24 – Сравнение вербального и невербального поведения студентов в конфликтных ситуациях на вводном и контрольном срезах

Вводный срез	Контрольный срез
<p>1. I'm so sad that you didn't take any advantages of my post(((</p> <p>2. I tend to believe that you are not a good mixer ;(impertinent guy. you should display more gaiety..</p> <p>3. Unfollow 😊</p> <p>4. If you think that I will suffer when you unfollow me, then this is not so, my dear ☐ don't lose your temper and good luck 🙌☐</p> <p>5. Why you come in contact with me in such bad mood 😞</p> <p>6. Unfollow me immediately! I don't want to see stupid comments from self-conscious ppl in my blog who cannot keep their temper and leave such words about my activity (especially in MY BLOG). Go and waste your time on somebody else on the Internet. Bye 🙄</p> <p>7. I appreciate your feedback, but my aim is to provide content. I don't value your input and wouldn't love to hear more about you preferences. Nor do I care. You are free to unsubscribe and go watch dumb videos on tik tok like you probably always do. Have a good life teaching by traditional means.</p>	<p>8. Thanx for your reply ! Why do you consider this information meaningless? Try to speak to the point please ☐</p> <p>9. Whoa, Louis, hold on a sec! I apologize if the recent posts haven't been as useful. Would you be willing to share what kind of content you find valuable? I'm always looking for ways to improve and better serve my readers. #AlwaysLearning</p> <p>10. Sorry, but I can't tolerate hate here. If you don't want to see my posts, just unfollow me and everyone will be happy</p> <p>11. I am sorry to hear that. Maybe our points of view are not same anymore. Well, you can find other channels in Telegram with the post, which you are going to like. Good luck!</p> <p>12. студент выбирает вариант не отвечать на враждебный пост и дает объяснение: In this case, it is obvious that the comment absolutely doesn't correspond to the content of the post. I don't see any point in responding to such comments, it's better to just delete them. At the same time, you definitely need to respond to reasoned criticism, so you show other users that you really understand the topic that you are writing about.</p> <p>13. студент выбирает не отвечать на враждебный пост и дает объяснение: I'll just block this person not to start argue in a pedagogical blog.</p>

Как видно из таблицы, студенты стали менять стратегии взаимодействия в ситуациях конфликта. По комментариям 1, 2 и 5 видно, что студенты болезненно относятся к необоснованной критике и показывают это недружелюбному подписчику. Авторы комментариев 3, 4, 6 и 7 предпочитают пассивно-агрессивно ответить на враждебное высказывание, что может породить дальнейшие споры и в рамках профессиональной коммуникации иметь деструктивные последствия для владельца канала. В качестве основного изменения, которое студенты продемонстрировали на контрольном срезе, мы отмечаем тот факт, что вместо попыток вступить в перепалку с человеком, оставившим негативный комментарий, студенты стараются получить разъяснения о причинах недовольства автора комментария (комментарии 8 и 9), предлагают ему отписаться (10) и найти другой канал, который подойдет человеку больше по содержанию (11), или и вовсе предпочитают не отвечать на провокацию (12-13), а комментарий такого пользователя либо удалить, заблокировав пользователя, либо игнорировать, чтобы не начинать спор в канале, который могут увидеть коллеги или ученики.

В итоге нами был отмечен рост уровня социолингвистических умений студентов ЭГ на протяжении всего процесса обучения. Опираясь на шкалу оценки социолингвистических умений (Таблица 15), мы высчитали средний балл по каждому отдельному умению, проявленному студентами в ходе выполнения заданий вводного, промежуточного и финального срезов (Рисунок 19). Средний балл варьируется в зависимости от своей «стоимости» по баллам согласно разработанной шкале. Нами не были включены У1 и У2, т.к. эти умения базового уровня изначально присутствовали у всех студентов и не являлись объектом совершенствования.

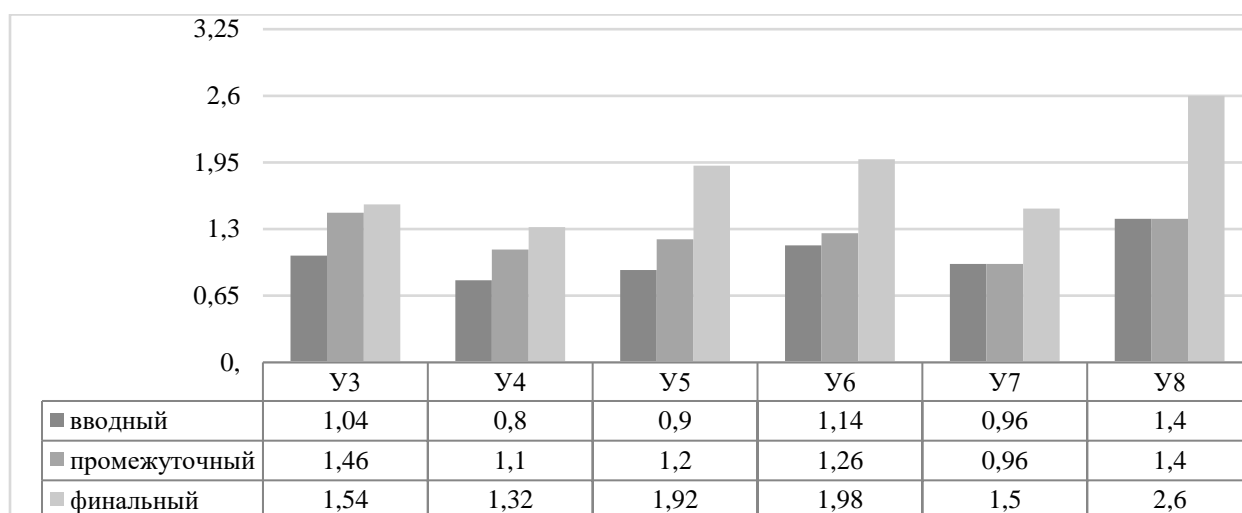


Рисунок 19 – Динамика каждого социолингвистического умения студентов экспериментальной группы

Для полноценной проверки эффективности разработанной методики требуется сравнить результаты ЭГ с результатами КГ (25 человек). В КГ прошел диагностический срез, а затем проходило обсуждение особенностей ведения письменной межкультурной коммуникации учителей АЯ, но социолингвистическая направленность присутствовала в минимальном объеме (Таблица 22). Студенты изучали только межкультурные особенности и особенности оформления изучаемых продуктов. КГ также, как и ЭГ, вначале столкнулись со сложностями при подготовки формальных текстов, т.к. мало были знакомы с написанием аннотации даже на русском языке. Студенты КГ (25 человек) присоединились к ЭГ (50 человек) в рамках учебной конференции, написав аннотацию своей исследовательской работы на английском языке, отправили ее членам организационного комитета, подготовили пост и оставили комментарии к постам студентов других групп. На Рисунке 20 представлено сравнение ЭГ и КГ при выявлении разных уровней развития социолингвистических умений студентов.

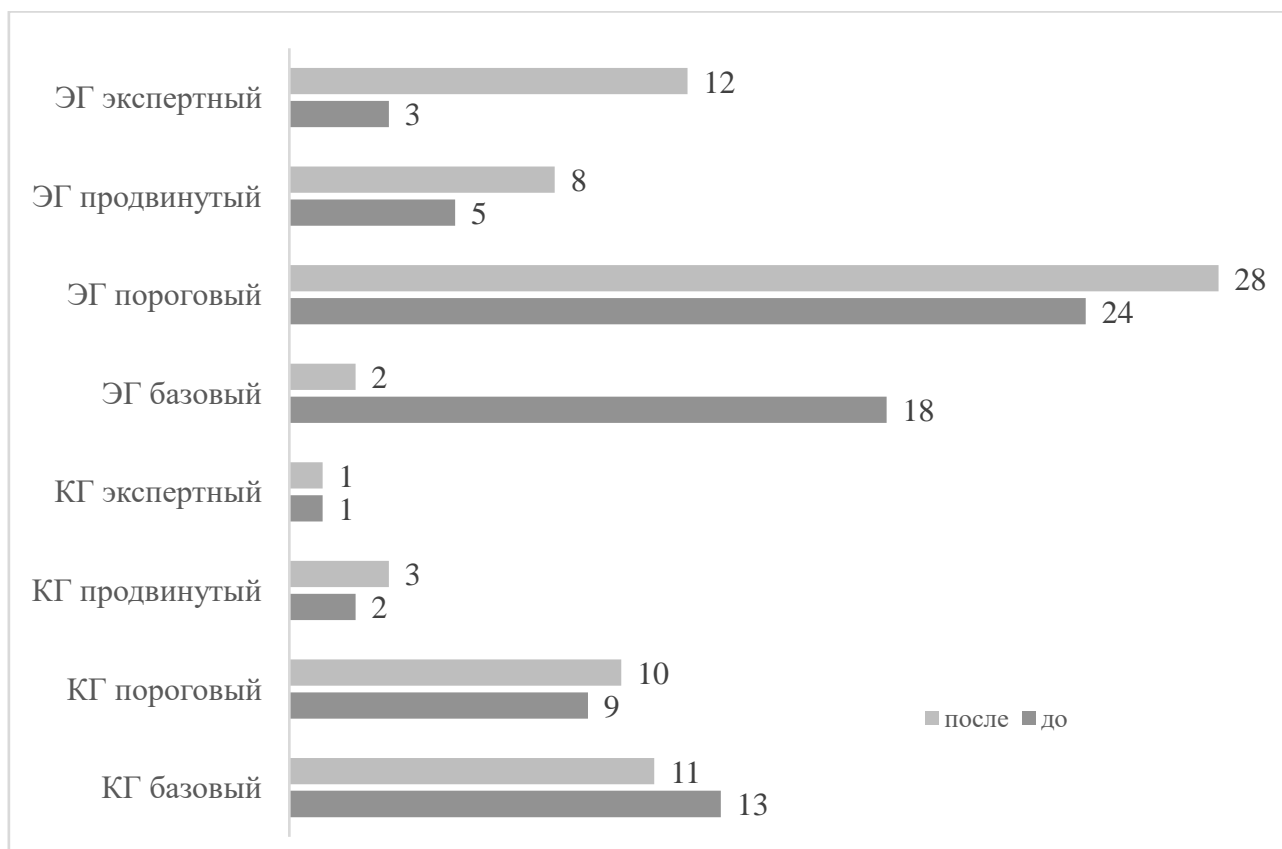


Рисунок 20 – Сравнение результатов диагностик в КГ и ЭГ

Как можно заметить, в процентном соотношении результаты КГ после прохождения обучения похожи на результаты ЭГ на вводном срезе, что позволяет сделать вывод, что группы по языковой подготовке исходно находились на одном уровне, значит последующее сравнение их результатов валидно. В качестве основных результатов сравнения работ студентов ЭГ и КГ мы выделяем следующее:

- прогресс совершенствования социолингвистических умений студентов из КГ выражен слабо, показатели остаются почти на то же уровне после экспериментального обучения, что на исходном этапе проведения опытно-экспериментальной работы;
- количество студентов с пороговым уровнем в ЭГ (56%) больше, чем в КГ (40%). Важно отметить, что в ЭГ большая часть студентов перешли с базового уровня, повысив свой уровень, в то время как в КГ это те же студенты, кто продемонстрировал пороговый уровень развития социолингвистических умений до экспериментального обучения;

- в ЭГ в результате опытного обучения осталось лишь 4% студентов с базовым уровнем развития социолингвистических умений, в то время как КГ около половины участвующих (44%) в диагностике демонстрируют только базовый уровень развития этих умений;
- количество студентов продвинутого уровня практически совпадает в обеих группах. Это объясняется тем, что в ЭГ студенты, повышая свой уровень в ходе обучения, пропустили этот этап, перейдя сразу на экспертный уровень. В ЭГ на 20% больше студентов с экспертным уровнем в отличие от КГ;
- студенты КГ сосредоточены на лингвистическом оформлении письменных высказываний, используя более сложные языковые конструкции и активный вокабуляр, желая продемонстрировать более высокий уровень владения английским языком, меньше концентрируясь на социолингвистическом и межкультурном аспектах.

Анализируя результаты контрольного среза и итоги работы круглого стола на этапе рефлексии, мы отметили, что интерес студентов вступать в межкультурную коммуникацию в письменном формате существенно возрос. Сложивший стереотип о сложности письменного взаимодействия был развеян. Существенно улучшились рецептивные умения студентов при работе с текстами при поиске социолингвистических маркеров речевого поведения партнера по коммуникации. Была достигнута важная цель: научить обучающихся осуществлять письменную межкультурную коммуникацию в условиях социолингвистической вариативности ситуации коммуникации. Для будущих учителей внимательное отношение к адресату является чрезвычайно важным, т.к. от социолингвистических умений зависит насколько учитель комфортно будет себя ощущать в педагогическом сообществе и насколько он будет готов делиться своими идеями в интернет-пространстве.

Подводя итоги проделанной работы, мы констатируем, что разработанная в ходе данного исследования методика совершенствования социолингвистических умений будущих учителей английского языка доказала свою продуктивность и высокую результативность за счет правильного выбора и разработки ее

содержательного и процессуального компонентов. Проведенная работа доказала корректность технологических решений, которые были приняты в ходе исследования. Было доказано, что синергия социолингвистического и межкультурного подходов обладает большим потенциалом и может быть успешно реализована на практике. Сравнение результатов вводного и контрольного срезов позволяют сделать вывод, что поставленная в ходе опытно-экспериментального обучения цель достигнута, гипотеза получила подтверждение.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В ходе работы над главой 2 была обоснована конфигурация методики совершенствования социолингвистических умений будущих учителей английского языка в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации на основе ведения блога профессионально-педагогической направленности (подготовка текста публикаций и комментариев), написания текста аннотации научной статьи и ведения деловой переписки. Ввиду того, что большая часть письменных продуктов происходит в онлайн-среде, нами были проанализированы трудности, с которыми могут столкнуться коммуниканты, осуществляя интернет-коммуникацию. Представленные трудности способны привести к нарушению диалога культур в онлайн-пространстве, что обосновало необходимость подготовки студентов к двум исходам коммуникации: позитивному и негативному (конфликтному).

С целью определения перечня знаний, умений и мотивов, которые являются ключевым элементом разрабатываемой методики, были рассмотрены пять этапов действий коммуникантов в условиях социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации, реализуемой в проекциях «диалог культур» и «не-диалог культур». Детальное изучение данных этапов позволило выявить шесть групп социолингвистических умений, наличие которых является обязательным условием достижения социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации, именно их необходимо развивать и совершенствовать: *умения декодирования социолингвистического кредо коммуниканта через текст; умения в области осознания собственного социолингвистического кредо; умения оперирования социолингвистическими маркерами; умение работы с экстралингвистическими факторами, влияющими на речевых партнеров; умения в области организации письменного высказывания в условиях социолингвистической вариативности; умение выстраивать вербальное и невербальное поведение в условиях несовпадений параметров социолингвистических кредо речевых партнеров.*

Разработанная методика совершенствования социолингвистических умений основана на: 1) *общедидактических* принципах (личностной направленности; культуросообразности; ситуативности; раскрытия индивидуальности обучающегося через самостоятельность и значимую для него деятельность; междисциплинарности; наглядности, системности); 2) *методических* принципах (коммуникативной направленности; создания проблемно-ориентированной образовательной среды; речеповеденческих стратегий; адекватной опоры на поликультурную интернет-среду); 3) *частно-методических* принципах (социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации; обеспечение паритета внутренней и внешней культуры; учета социолингвистического кредо коммуниканта).

Указанные принципы реализуются при помощи методов и приемов: *метода проблемного изложений* (приемы: ситуационный анализ; интерпретация социолингвистического кредо коммуниканта; демонстрация коммуникативного опыта; предварительное проектирование алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации); *эвристического метода* (приемы: критический анализ ситуации межкультурной письменной коммуникации; выполнение заданий и упражнений на изучение, исследование и на оценку письменных прецедентов; групповое обсуждение/ групповая дискуссия; критический анализ / самоанализ продуктов деятельности; коррекция алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации), *исследовательского метода* (приемы: выполнение творческих заданий, анализ / самоанализ / взаимоанализ продуктов творческой деятельности; критическая оценка письменного продукта, рефлексия; уточнение алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации).

Процесс совершенствования социолингвистических умений, обучающихся включает следующие *этапы*: информационно-ориентирующий (создание условий, при которых студенты осознают важность учета социолингвистической вариативности межкультурной коммуникации; изучение внешних факторов,

влияющих на межкультурную коммуникацию); подготовительный (сопоставление социолингвистических кредо, познание собственной социолингвистической природы; моделирование учебной ситуации общения в условиях диалога и недиалога культур); коммуникативный (получение реального опыта межкультурной коммуникации, взаимодействие с иностранными коллегами); рефлексивный (обобщение полученного опыта письменной межкультурной коммуникации; оценка уровня развития социолингвистических умений разработанной шкалы).

Разработанная методика прошла успешную апробацию при обучении студентов 3 курса направления «Педагогическое образование», профиль «Английский язык». Достигнуты статистически значимые результаты, свидетельствующие о существенном изменении (по соответствующим критериям) в сторону улучшения социолингвистических умений студентов, необходимых для успешной профессионально ориентированной письменной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование посвящено проблеме разработки методики совершенствования социолингвистических умений студентов (будущих учителей английского языка) в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации. Данное исследование основывается на общеизвестном факте, что в настоящее время большой процент взаимодействия российских учителей происходит не с носителями английского языка, а с теми, для кого этот язык является неродным. Следовательно, при межкультурном взаимодействии необходимо дополнительные социолингвистические параметры, на которые могут ориентироваться коммуниканты. Особую значимость учет этих параметров приобретает в условиях письменной профессиональной коммуникации, цели которой значимы для участников, значит, но при этом дистантная и опосредованная форма общения, невозможность визуального контакта делает такое общение затруднительным.

Синергизирующий эффект межкультурного и социолингвистического подходов выявил ряд перспективных идей для их имплементации в процесс подготовки будущих учителей к письменной межкультурной коммуникации: 1) выстраивание процесса коммуникации в условиях паритета характеристик адресата как представителя определенного лингвосоциума и как носителя индивидуальных характеристик, которые проявляются в речевом поведении; 2) обеспечение учета социолингвистического кредо предполагаемого адресата; 3) осуществление сопоставления своего социолингвистического кредо с кредо партнера по взаимодействию для более полного самопознания; 4) учет внешних факторов, влияющих на ситуацию.

Под понятием «социолингвистическое кредо участника межкультурной коммуникации» понимается социолингвистический образ субъекта, который является отражением его особенностей (возраст, пол, социальный статус, профессиональная принадлежность и др.), под воздействием которых, человек выстраивает свою интеракцию (прежде всего коммуникативную) с другими

людьми. Важно сформировать у студентов уважительное отношение к социолингвистическому кредо коммуниканта, а также создать условия, в которых будущие учителя поймут собственную уникальность и не позволят ущемлять свои интересы в ситуациях нарушения диалога культур.

Проведение опроса учителей английского языка позволило сконцентрировать внимание на четырех типах письменных продуктов, в которых учителя английского языка могут проявить свое социолингвистическое кредо в процессе осуществления межкультурной коммуникации: *формальный текст, направленный на единичного адресата* (электронное письмо, комментарий в профессионально-педагогическом блоге/на сайте научного журнала); *формальный текст, направленный на множественного адресата* (аннотация научной статьи); *неформальный текст, направленный на единичного адресата* (комментарий, переписка в чате); *неформальный текст, направленный на множественного адресата* (публикация в блоге).

Студенты должны уметь не только продуцировать письменное высказывание, но и быть готовыми к анализу письменных высказывания адресата с целью определения подходящих вербальных и невербальных средств. Для обучения студентов требуются *тексты-опоры*, отвечающие следующим критериям отбора: нацеленность письменных продуктов на единичного и множественного адресата; учет уровня профессиональной компетенции студентов; социолингвистический потенциал письменного продукта; межкультурное разнообразие письменных продуктов; вариативность социолингвистических маркеров.

Создание (написание) собственных письменных продуктов требует от студентов применения следующих социолингвистических умений: умения декодировать социолингвистическое кредо коммуниканта через текст; умения осознания собственного социолингвистического кредо; умения оперирования (с целью понимания и порождения письменного продукта) социолингвистическими маркерами; умение восприятия и понимания экстралингвистических факторов, влияющих на речевых партнеров; умения организации письменного высказывания

в условиях социолингвистической вариативности; умение письменно выстраивать вербальное и невербальное поведение в условиях несовпадений параметров социолингвистических кредо речевых партнеров.

Разработанная методика совершенствования социолингвистических умений основана на: 1) общедидактических принципах (личностной направленности; принцип культуросообразности; ситуативности; раскрытия индивидуальности обучающегося через самостоятельность и значимую для него деятельность; междисциплинарности; наглядности, системности); 2) методических принципах (коммуникативной направленности; создания проблемно-ориентированной образовательной среды; речеповеденческих стратегий; адекватной опоры на поликультурную интернет-среду); 3) частно-методических принципах, которые были выработаны нами на основе анализа научной литературы и собственных рассуждений (социолингвистической вариативности; обеспечение паритета внутренней и внешней культуры; учета социолингвистического кредо коммуниканта).

Указанные принципы внедряются в процесс обучения при помощи методов: проблемного изложения, эвристического и исследовательского. Реализация методов обеспечивается посредством ряда специфических приемов, группировка которых предопределяется этапами процесса развития социолингвистических умений. На *информационно-ориентирующем этапе* преобладает метод проблемного изложения, который требует применения приемов ситуационного анализа; интерпретации социолингвистического кредо коммуниканта; демонстрации коммуникативного опыта; предварительного проектирования алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации. На *подготовительном и коммуникативном этапах* доминирующим является эвристический метод, реализуемый с помощью приемов критического анализа ситуации межкультурной письменной коммуникации; выполнения заданий и упражнений на изучение, исследование и на оценку письменных прецедентов; группового обсуждения/ групповой дискуссии; критического анализа / самоанализа продуктов деятельности; коррекции алгоритма действий в ситуациях письменной межкуль-

турной коммуникации. *Рефлексивный этап* требует применения исследовательского метода, реализуемого посредством приемов выполнения творческих заданий, анализа / самоанализа / взаимоанализа продуктов творческой деятельности; критической оценки письменного продукта, рефлексии; уточнения алгоритма действий в ситуациях письменной межкультурной коммуникации.

Проведенное экспериментальное исследование доказало эффективность разработанной методики совершенствования социолингвистических умений студентов в процессе обучения письменной межкультурной коммуникации. В результате реализации подготовительного, диагностирующего, формирующего и заключительного этапов обучающиеся существенно улучшили социолингвистические умения необходимые для ведения письменной коммуникации на профессиональные темы, научившись взаимодействовать в условиях социолингвистической вариативности коммуникации в ситуациях диалога и не-диалога культур.

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

- рассмотрение дополнительных формальных письменных продуктов (расширение перечня необходимого для освоения студентами);
- поиск дополнительных подходов, имеющих потенциал для взаимодействия с социолингвистическим подходом для совершенствования социолингвистических умений;
- исследование возможностей экстраполяции полученных данных применительно к другим иностранным языкам и другим специальностям;
- создание пособия для совершенствования социолингвистических умений будущих учителей английского языка, положив в основу, разработанную методику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аликина, Е. В.** Социокультурема как единица семантизации экстралингвистических знаний при обучении русскому языку как иностранному / Е. В. Аликина, М. В. Жданова. – Текст: непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 7. – С. 616-623. – DOI 10.30853/ped20240077.
2. **Бажалкина Н. С.** Жанровые особенности интернет-блога в педагогическом дискурсе / Н.С. Бажалкина. – Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2016. – №. 1. – С. 131-141.
3. **Балабанова Т. Н.** Педагогический дискурс как разновидность дидактического / Т. Н. Балабанова. – Текст: электронный // Гуманитарные научные исследования: электронный научно-практический журнал. – 2018. – № 11. – URL: <https://human.snauka.ru/2018/11/25260>. (дата обращения 5.11.2021).
4. **Барышников, Н. В.** Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод / Н. В. Барышников. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 2-9.
5. **Барышников, Н. В.** Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом / Н. В. Барышников. – Текст: непосредственный // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 175-185. – DOI 10.17223/19996195/49/11. – EDN XSSZAE.
6. **Барышников, Н. В.** Язык и культура в лингводидактическом контексте / Н. В. Барышников. – Текст: непосредственный // Язык и культура : сб. ст. XXVIII междунар. научн. конф. (Томск, 25–27 сентября 2017 г.) / отв. ред. С. К. Гураль. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2018. – С. 3–11.
7. **Басовская, Е. Н.** Современный медиатекст: фактор "размытого адресата" / Е. Н. Басовская, Т. А. Воронцова. – DOI 10.47475/1994-2796-2020-10702. –

- Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 7 (441). – С. 15-20.
8. **Бастриков, А. В.** Социолингвистическая компетенция учителя в школьном педагогическом дискурсе / А. В. Бастриков, Е. М. Бастрикова, Е. С. Палеха. – Текст : непосредственный // Филология и культура. – 2015. – № 4(42). – С. 260-265.
 9. **Беленюк, Н. А.** Формирование социолингвистической компетенции студентов младших курсов технического вуза в процессе обучения устному общению : английский язык, базовый курс : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Беленюк Наталья Александровна. – Томск, 2007. – 170 с. – Текст : непосредственный.
 10. **Бердичевский, А. Л.** Профессиограмма современного учителя иностранного языка : учеб. пособие / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 48 с. – ISBN 978-5-9765-4582-3. – Текст : непосредственный.
 11. **Берсенева, Т. П.** Синергия. Синергетика. Диалектика / Т. П. Берсенева. – DOI: 10.7256/2306-1618.2013.5.9526. – Текст : электронный – // Человек и культура. – 2013. – № 5. – С. 35-46. – URL: https://www.e-notabene.ru/ca/article_9526.html (дата обращения 7.11. 2021).
 12. **Биболетова, М. З.** Обучение иностранным языкам на современном этапе в свете смены парадигм общего образования / М. З. Биболетова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №5(62). – С. 129-137.
 13. **Бим, И. Л.** Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим. – Текст: непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
 14. **Бобрикова, О. С.** Социолингвистическая компетенция в профессиональной деятельности переводчика / О. С. Бобрикова, В. И. Иванова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 155-159.

15. **Бондаревская, Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с. – Текст: непосредственный
16. **Борисова, Ю. А.** Реализация принципа междисциплинарности при преподавании английского в вузе / Ю. А. Борисова. – Текст: непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 399-403.
17. **Буданов, В.** Методология и принципы синергетики / В. Буданов. – Текст: непосредственный // Філософія освіти. – 2006. – №1 (3). – 143-172.
18. **Варганова, Г. В.** Полипарадигмальность методологических подходов в научных исследованиях / Г. В. Варганова. – Текст: непосредственный // Библиосфера. – 2009. – №4. – С. 3-7.
19. **Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г.** Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под ред. Ю.С. Степанова ; Гос. Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – Москва: Индрик, 2005 (ППП Тип. Наука). - 1037 с. – Текст : непосредственный.
20. **Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу:** коллектив. моногр. / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]. – Москва : Издательский Дом ВКН, 2021. – 328 с. – DOI 10.54449/9785907086890. – Текст : непосредственный.
21. **Вишневецкая, Н. В.** Методика обучения будущих преподавателей вуза лексическому компоненту социолингвистической компетенции: английский язык : диссертация ... кандидата педагогических наук : 5.8.2. / Вишневецкая Наталья Владимировна. – Москва, 2022. - 214 с. – Текст: непосредственный.
22. **Вишневецкая, Н. В.** Социолингвистическая компетенция преподавателя иностранного языка как объект рассмотрения / Н. В. Вишневецкая. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 29-34.
23. **Вишневецкая, Н. В.** Статус социолингвистической компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя / Н. В. Вишневецкая. –

- Текст : непосредственный // Научный старт- 2020 : Сборник статей магистрантов и аспирантов / редкол : Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева, И. В. Макарова, Л. А. Борботько. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2020. – С. 207-210.
24. **Воробьев, В. В.** Лингвокультурология: монография / В.В. Воробьев. – Москва : РУДН, 2008. – 335с. – Текст : непосредственный.
 25. **Воробьева, О. П.** Лингвистические аспекты адресованности художественного текста : (Одноязыч. и межъязыковая коммуникация) : диссертация ... доктора филологических наук : специальность 10.02.19 «Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика». – Москва, 1993. – 382 с. – Текст : непосредственный.
 26. **Вохрышева, Е. В.** Онлайн-форматы академического общения в профессиональной подготовке языковых специалистов / Е. В. Вохрышева, Э. С. Чуйкова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 55-58.
 27. **Гальскова, Н. Д.** Лингвокультурная личность как ценность профессионального педагогического образования / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Аксиология иноязычного педагогического образования : монография / М. А. Ариян [и др.]; под общ. ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. – М.: МПГУ, 2020. – С. 12-23.
 28. **Гальскова, Н. Д.** Содержание иноязычного образования: новый контекст и новые смыслы / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – Текст : непосредственный // Шатиловские чтения. Перспективы развития парадигмы иноязычного образования. – Санкт-Петербург : Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2021. – С. 11–23.
 29. **Гейхман, Л. К.** Дискурс научного текста - взаимодействие автора с идеями других людей / Л. К. Гейхман. – DOI 10.15593/2224-9389/2017.2.10. – Текст

- : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 2. – С. 97-110.
30. **Герасимова, С. А.** Учебно-дидактический текст в педагогической коммуникации: лингвопрагматический аспект : монография / С. А. Герасимова. – Москва : МГПУ, 2015. – 224 с. – Текст: непосредственный.
 31. **Гессен, С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учебное пособие / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – Текст : непосредственный.
 32. **Гиниятуллина, Д. Р.** Обратная связь на уроках иностранного языка (английского языка): преподаватель-студент / Д. Р. Гиниятуллина. – Текст : непосредственный // Педагогический вестник. – 2021. – № 18. – С. 17-19. – EDN MUUCYQ.
 33. **Горина, Н. С.** К вопросу о сущности социолингвистической компетенции / Н. С. Горина. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 2. – С. 157-159.
 34. **Григорьева, Е. Я.** Использование аутентичных текстов в современных учебниках иностранного языка / Е. Я. Григорьева, Е. Ю. Горбачева – Текст : непосредственный // Языковой дискурс в социальной практике : Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Тверь, 07–08 апреля 2023 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 140-144. – EDN DDNKIM.
 35. **Грушевская, Е. С.** Адресант и адресат в педагогическом дискурсе: концепция взаимодействия / Е. С. Грушевская. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2018. – №1 (212). – С.55-59.
 36. **Гулевич, О. А.** Психология коммуникации : учебно-методическое пособие / О. А. Гулевич. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 384 с. – Текст : непосредственный.

37. **Гурулева, Т. Л.** Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы / Т. Л. Гурулева. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 113-130.
38. **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.
39. **Дагбаева, Н. Ж.** Принципы формирования социолингвистической компетенции на начальном этапе языкового вуза / Н. Ж. Дагбаева, М. Ф. Овчинникова. – Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1 (8). – С. 103-105.
40. **Ежова, Т. В.** К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 2-1. – С. 52-56.
41. **Екимова, Н. В.** К вопросу о социокультурном подходе в преподавании иностранного языка / Н. В. Екимова. – DOI 10.21777/2500-2112-2019-1-26-29. – Текст : непосредственный // Образовательные ресурсы и технологии. – 2019. – № 1(26). – С. 26-29.
42. **Ерохина, Е.Л.** Рецензия как профессиональный жанр письменной речи учителя : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд.пед.наук : диссертация к.п.н. / Ерохина Елена Ленвладовна. – Москва, 2003. – 160 с. – Текст : непосредственный.
43. **Живлакова, А. Е.** Изучение преподавания иностранного языка с точки зрения социолингвистической перспективы коммуникативной компетенции / А. Е. Живлакова. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 3(3). – С. 4-7.
44. **Жигалкина, А. П.** Ценностный потенциал социокультурного подхода к обучению иностранному языку / А. П. Жигалкина. – Текст : непосредственный // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и

- инновации: сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2018. – С. 446-451.
45. **Жукоцкая, А. В.** «Методологический анархизм» П. Фейерабенда / А. В. Жукоцкая. – Текст : непосредственный // История и философия науки: учебно-методическое пособие / Б. Н. Бессонов, И. А. Бирич, В. А. Волобуев [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Книгодел", 2020. – 140 с.
 46. **Зайцева, А. В.** К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам / А. В. Зайцева. – Текст : непосредственный // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2007. – № 7. – С. 208-210.
 47. **Запорожец, М. Н.** Социолингвистика: электронное учеб. пособие / М.Н. Запорожец. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. – 138 с. – Текст : электронный.
 48. **Захарова, К. А.** Развитие социолингвистического компонента иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку : уровень основного общего образования : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Захарова Ксения Андреевна. – Волгоград, 2019. – 173 с. – Текст : непосредственный.
 49. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
 50. **Зияева, С. А.** Совершенствование социолингвистической компетенции у студентов филологических факультетов вузов как лингвометодическая проблема / С. А. Зияева. – DOI 10.36078/1595686639. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в Узбекистане. – 2020. – № 3 (32). – С. 92-104.
 51. **Зияева, С. А.** Социальный образ языковой личности и условия построения социально корректного коммуникативного акта на иностранном языке / С. А. Зияева. – Текст : непосредственный // СОЦИОСФЕРА. – 2016. – № 4. – С. 38-43.

52. **Зырянова, Е. Г.** Частная записка в школьном дискурсе / Е. Г. Зырянова. – Текст : непосредственный // СибСкрипт – 2009. – №2. – С. 70-74.
53. **Иванов, Д. А.** Понятие "синергия" и "синергический эффект": семантический и эволюционный аспекты. / Д. А. Иванов. – Текст : непосредственный // Российское предпринимательство. – 2016. – 17 (20). – С. 2583-2594.
54. **Исенко, И. А.** Методика формирования социолингвистической компетенции в устном иноязычном общении студентов языковых факультетов педагогических вузов : на материале испанского языка : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. - Москва, 2007. - 337 с. – Текст : непосредственный.
55. **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.
56. **Каминская, Е. В.** Лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы в обучении иностранным языкам в вузе (на материале английского языка) / Е.В. Каминская. – Текст : непосредственный // Язык и мир изучаемого языка. – 2011. – № 1. – С. 140-146.
57. **Карасик, В. И.** Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М: Институт языкознания РАН, 1992. – 330 с. – ISBN 5-88234-002-0. – Текст : непосредственный.
58. **Ковалева, Е. Ю.** Сравнительный анализ гендерных моделей речевой деятельности в английском, немецком и русском языках / Е. Ю. Ковалева, А. А. Ежгурова, Т. В. Никитенко, Е. А. Сокур. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 4 (21). – С. 105-109.
59. **Корнев, А. А.** Письменная обратная связь как составляющая профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей иностранного языка / А. А. Корнеев, Т. А. Ершова. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 12. – С. 438-441.

60. **Костюшкина, Г. М.** Способы организации педагогического дискурса / Г. М. Костюшкина, С. А. Рыбалко. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 14 (6). – С. 1889-1894.
61. **Костюшкина, Г. М., Рыбалко, С. А.** Способы организации педагогического дискурса / Г. М. Костюшкина, С. А. Рыбалко. – Текст : непосредственный. // Филологические науки. Вопросы теории и практики – 2021. – № 14 (6). – С. 1889-1894.
62. **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.
63. **Ксенофонтова, А. Н.** Основы профессиональной коммуникации педагога / А. Н. Ксенофонтова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-4. – С.141-144.
64. **Кубракова, Н. А.** Образовательные технологии обучения академическому письму на английском языке (на примере мотивационного письма) / Н. А. Кубракова. – DOI 10.18500/1819-7671-2020-20-4-458-462. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 20. – № 4. – С. 458-462.
65. **Кузьмина, Л. Г.** Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 86-93.
66. **Кузьмина, Н. А.** Язык синергетики и синергетика языка / Н. А. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. – 2004. – №3. – С. 38-44.
67. **Куклина, С. С.** Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе / С. С. Куклина, И. С. Черемисинова. Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 255-270. – DOI 10.17223/19996195/41/16. – EDN UYRCDS.

68. **Куклина, С. С.** Системно-структурный анализ компонентного состава содержания иноязычного образования / С. С. Куклина, М. Н. Татарина. Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 460. – С. 190-201. – DOI 10.17223/15617793/460/23.
69. **Куклина, С. С.** Текстовый материал для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции / С. С. Куклина, А. А. Кирилловых. Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2024. – № 66. – С. 239-261. – DOI 10.17223/19996195/66/13.
70. **Куклина, С. С.** Формирование межкультурной компетенции в профессионально ориентированной информационной образовательной среде вуза / С. С. Куклина, А. И. Шевченко // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 197-216. – DOI 10.17223/19996195/47/11.
71. **Кун, Т.** Структура научных революций / Томас Кун; [Пер. с англ.: И. З. Налетов и др.]. - Москва : АСТ, 2003. – 605 с. – ISBN 5-17-010707-2. – Текст : непосредственный.
72. **Кушнина, Л. В.** Социокультурное кредо современного переводчика в цифровой коммуникативной среде / Л. В. Кушнина, Е. В. Аликина // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2021. – Т. 7, № 3(27). – С. 23-38. – DOI 10.21684/2411-197X-2021-7-3-23-38.
73. **Кыркунова, Л. Г.** Речевые жанры педагогического общения / Л. Г. Кыркунова, Е. П. Карзенкова. – Текст : непосредственный // Евразийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 1. – С. 15-26.
74. **Лапина, В. Е.** Методика формирования социолингвистической компетенции на материале аудиотекстов : английский язык, языковой вуз : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Лапина Валерия Евгеньевна; - Москва, 2010. - 197 с. – Текст : непосредственный.
75. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с. – ISBN 518-20212017-09. – Текст : непосредственный.

76. **Логический анализ языка. Адресация дискурса** / Отв. ред. Н. Д. Артюнова. – М.: Издательство «Индрик», 2012. – 512 с. – Текст : непосредственный.
77. **Ломакина, О. Е.** Вариативный статус понятия "социолингвистическая компетенция" в современной лингводидактике / О. Е. Ломакина, Т. И. Густомясова. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – № 2-2 (30). – С. 108-114.
78. **Ломакина, О. Е.** Теоретическая модель понятия "иностранная социолингвистическая компетенция" / О. Е. Ломакина, Т. И. Маргус. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2006. – № 4 (44). – С. 476-481.
79. **Мазунова, Л. К.** Система овладения культурой иностранного письма в языковом вузе : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2005. – 52 с. – Текст : непосредственный.
80. **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 социокультурных практик : материалы I межд. конф. (Москва, 14-16 апреля 2016) / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – Москва : ООО «Языки народов мира», 2016. – С. 353–358.
81. **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.
82. **Матвеева, Ю. О.** Культурология как основа социокультурного подхода в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку / Ю. О. Матвеева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 12-4. – С. 57-60.

83. **Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики** [Текст] : коллектив. моногр. / Е. Г. Тарева и др. ; отв. ред. Е. Г. Тарева. – Москва : Логос, 2014. – 229 с.
84. **Михальченко, В. Ю.** Словарь социолингвистических терминов / В. Ю. Михальченко. – М.: Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с. – Текст : непосредственный.
85. **Мичугина, С. В.** Письменный академический дискурс как компонент педагогического дискурса (на примере аннотации к статье) / С. В. Мичугина, О. Г. Лукошус. – Текст : непосредственный // Педагогический дискурс: качество речи учителя : Материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27–29 мая 2020 года / редкол. : Л.Г. Викуловой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2020. – С. 177-182.
86. **Мусина, Л. М.** Личностно-ориентированные подходы в обучении / Л. М. Мусина. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 2 (32). – С. 37-42.
87. **Нечаева, Е. С.** Методика формирования социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов на основе социофонетического компонента : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ...канд. пед. наук / Нечаева Елена Сергеевна. – Москва, 2010. – 216 с.
88. **Никитина, С. Е.** The role of authentic foreign films in developing students' sociolinguistic competence / С. Е. Никитина, И. Г. Корнеева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 318-321.
89. **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.

90. **Орлова, Е. С.** Современные парадигмы лингводидактики / Е. С. Орлова. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013 – № 4-2. – С. 366-372.
91. **Пассов, Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Рус. яз., 1989. – 276 с. – Текст : непосредственный.
92. **Пассов, Е. И.** Методика как теория и технология иноязычного образования [Текст] / Е.И. Пассов. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с. – Текст : непосредственный.
93. **Поршнева, Е. Р.** Формирование профессиональной речевой личности преподавателя иностранного языка: роль и место родного языка и культуры / Е. Р. Поршнева, С. Б. Королева. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2023. – № 63. – С. 239-254. – DOI 10.17223/19996195/63/12.
94. **Поспелова, Ю. Ю.** Педагогический дискурс и его характеристики / Ю. Ю. Поспелова. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ. – 2009. – №1. – С. 307-310.
95. **Ременникова, И. А.** Формирование социолингвистической компетенции при обучении второму иностранному языку / И. А. Ременникова. – Текст : непосредственный // Научно-практическая конференция в рамках «недели науки» ФИЯ МАИ-НИУ, посвященная 55-летию полета Ю. Гагарина; отв. ред. А. К. Коллиоппин. – М.: Перо, 2016. – С. 26-34.
96. **Решетова, О. П.** Межкультурная парадигма- новый подход в преподавании иностранного языка / О. П. Решетова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2(5). – С. 43-46.
97. **Савицкая, Э. С.** Иноязычное письменное общение: обучаем форме и/или содержательной стороне / Э. С. Савицкая. – Текст : непосредственный // Три "Л" в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика : Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 23 ноября 2023 года. – Москва: ООО "Языки Народов Мира", 2024а. – С. 475-481. – EDN QIOVGE.

98. **Савицкая, Э. С.** Цифровые вызовы иноязычного образования в вузе: решения педагогического дизайна / Э. С. Савицкая. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024б. – № 84-4. – С. 175-178.
99. **Сафонова, В. В.** Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности: коллектив. моногр. – М.: НЕОЛИТ, 2017. – С. 97-123.
100. **Сафонова, В. В.** Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В.В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2014. – . № 1 (25). – С.123-141.
101. **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.
102. **Сафонова, В. В.** Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы / В.В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 53-72.
103. **Сафонова, В. В.** Философская бинарная оппозиция "диалог культур - не-диалог культур" в лингводидактическом рассмотрении / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2-1. – С. 20-39.
104. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем : монография / В. В. Сериков. – М.: «Логос», 1999. – 272 с. – Текст : непосредственный.
105. **Сериков, В. В.** Развитие личности в образовательном процессе : монография / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2020. - 448 с. - ISBN 978-5-98704-612-8. – Текст : непосредственный.

106. **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 / Синица Юлия Александровна. – Москва, 2000. – 337 с. – Текст : непосредственный.
107. **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.
108. **Словарь социолингвистических терминов** / В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова, О. С. Парфенова, Ю. В. Трушкова, А. Н. Биткеевой, М. А. Горячевой ; под ред. Е. М. Василевич. – М.: Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с. – Текст : непосредственный.
109. **Словарь терминов межкультурной коммуникации** / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович. – 2-е изд., стер. – Москва : Флинта : Наука, 2013. – 633 с. – ISBN 978-5-9765-1083-8. – ISBN 978-5-02-037446-1. – Текст : непосредственный.
110. **Сметанина, О. М.** Синергетический подход как методологический инструмент в познании языковой образовательной культуры / О. М. Сметанина. – Текст : непосредственный // ИТС. – 2015. – №2 (79). – С. 132-139.
111. **Суворова, С. Л.** Межкультурная парадигма иноязычного образования: полипарадигмальный аспект / С. Л. Суворова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – №3 (27). – С. 6-11.
112. **Сысоев, П. В.** Блог-технология в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2021. – № 4 (20). – С. 115-127.

113. **Сысоев, П. В.** Языковое поликультурное образование в XXI веке / П.В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2009. – № 2. – С. 96-110.
114. **Тарева, Е. Г.** Информационное моделирование межкультурного диалога: новая стратегия в лингвообразовании / Е. Г. Тарева, Е. В. Тройникова. – Текст : непосредственный // Язык, культура, социум: *essentia et existentia* : коллектив. моногр. / Л. Г. Викулова [и др.] ; под общ. ред. С. В. Черненькая. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Книгодел", 2023а. – С. 109-129.
115. **Тарева, Е. Г.** Культурная идентичность субъекта: векторы информационной трансформации / Е. Г. Тарева, Е. В. Тройникова – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2023б. – № 64. – С. 45-64. – DOI 10.17223/19996195/64/3.
116. **Тарева, Е. Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания / Е. Г. Тарева // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : коллектив. моногр. – Москва : НЕОЛИТ, 2017а. – С. 17-44. – Текст : непосредственный.
117. **Тарева, Е. Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Язык и Культура. – 2017б. – №40 – С. 302–320.
118. **Тарева, Е. Г.** Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы : сборник научных статей / отв. ред. Л. Г. Викулова, А. А. Колесников. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2021. – С. 34-44.
119. **Тарева, Е. Г.** Обучение межкультурному диалогу как инструмент "мягкой силы" / Е.Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2016. – № 5. – С. 13-19.

120. **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», 2018. – С. 58-63.
121. **Татур, Ю. Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : авт. версия : материалы ко второму заседанию методол. семинара / Ю. Г. Татур. – Текст : непосредственный. – М. : [Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов], 2004. - 16 с.
122. **Тетерина, Н. Н.** Сочинение как письменный продукт, создаваемый в рамках профессионально-педагогической деятельности студента / Н. Н. Тетерина. – Текст : непосредственный // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2009. – № 7. – С.152-160.
123. **Тимкина, Ю. Ю.** Ключевые характеристики профессионально-ориентированной межкультурной языковой личности / Ю. Ю. Тимкина, К. Э. Безукладников // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 1. – С. 8-18. – DOI 10.15593/2224-9389/2023.1.1.
124. **Титова, С. В.** Интеграция социальных сетей и сервисов Интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? / С. В. Титова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 208-213.
125. **Филатова, А. В.** Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий : для студентов языковых специальностей вузов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Филатова Анна Владимировна. – Москва, 2009. – 197 с. – Текст : непосредственный.

126. **Фролова, Г. М.** Зарубежный опыт формирования профессиональной коммуникативной компетенции преподавателей иностранного языка / Г. М. Фролова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 609. – С. 83-88.
127. **Фролова, Г. М.** Оптимизация профессионально-методической подготовки преподавателей иностранного языка / Г. М. Фролова, А. Н. Щукин. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 4(808). – С. 130-138.
128. **Фролова, Г. М.** Профессионализация занятий по иностранному языку в процессе подготовки будущих учителей и преподавателей иностранного языка / Г. М. Фролова. – Текст : непосредственный // Роль учителя иностранного языка в современном мире (Саломатовские чтения) : Сборник научных статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Нижний Новгород, 25–27 марта 2024 года. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2024а. – С. 291-295.
129. **Фролова, Г. М.** Реализация современных принципов обучения на занятиях по иностранному языку / Г. М. Фролова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024б. – № 1(850). – С. 93-97.
130. **Черезов, А. Е.** Системность и синергетика - парадигмы методологии науки / А. Е. Черезов. – Текст : непосредственный // История и философия науки : Учебно-методическое пособие. / отв. ред. А. В. Жукоцкая, С. В. Черненко. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Книгодел", 2020. – С. 111-115.
131. **Чернявская, В. Е.** Метапрагматика коммуникации: когда автор приносит свое значение, адресат свой контекст. / В. Е. Чернявская. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2020. – № 17 (1). – С. 135–147.

132. **Черняева, И. В.** Коммуникативно-деятельностный подход в межкультурной парадигме языкового образования / И. В. Черняева. – Текст : непосредственный // Наука сегодня: история и современность : Материалы международной научно-практической конференции, Вологда, 25 октября 2017 года. Том 2. – Вологда: ООО «Маркер», 2017. – С. 127-133.
133. **Черняков, А.Н.** Реализация педагогического дискурса в Интернете / А. Н. Черняков, Р. А. Дубаев. – Текст : непосредственный // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. – 2014. – № 4. – С. 226-228.
134. **Чуйкова, Э. С.** Стратегические направления развития методической системы обучения академическому письму в России / Э. С. Чуйкова. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 3(24). – С. 327-330.
135. **Чуйкова, Э. С.** Условия повышения культуры академической письменной речи студентов языковых направлений подготовки / Э. С. Чуйкова. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – Т. 23, № 76. – С. 68-77. – DOI 10.37313/2413-9645-2021-23-76-68-77.
136. **Шишковская, Ю. В.** Использование преподавательского блога в обучении студентов иностранному языку / Ю. В. Шишковская. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4-3(34). – С. 210-212.
137. **Щепилова, А. В.** Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? / А. В. Щепилова – Текст : непосредственный // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования : материалы международной конференции, посвященной памяти Профессора Галины Владимировны Роговой в связи со 100-летием со дня рождения (Москва, 12–14 октября 2017 года) / под общей редакцией Н. В. Языковой, Л. Г. Викуловой. – Москва: Языки Народов Мира, 2017. – С. 24-30. – EDN ZRYOMR.

138. **Эмих, Н. А.** Культурная парадигма современного образования : монография / Н. А. Эмих. – Москва : Логос, 2012. – 183 с. – Текст : непосредственный.
139. **Языкова, Н. В.** Актуальные проблемы реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании и пути их решения / Н. В. Языкова. – Текст : непосредственный // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования : Материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 60-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Полины Пурбуевны Дашинимаевой, Улан-Удэ - Байкальская Ривьера, 28–30 июня 2018 года / научный редактор Г.С. Доржиева. отв. ред. Л. М. Орбодоева. – Улан-Удэ - Байкальская Ривьера: Бурятский государственный университет, 2018. – С. 275-282.
140. **Языкова, Н. В.** Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12-17. – EDN CCRYBX.
141. **Языкова, Н. В.** Элементарная лингвокультурологическая компетенция как цель обучения в рамках филологически ориентированного элективного курса в профильной школе / Н. В. Языкова, Е. С. Луткова. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского госуниверситета. Теория и методика обучения. – 2015. – № 15 (1). – С. 211-214.
142. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе : монография / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с. – Текст : непосредственный.
143. **Ямбург, Е. А.** Гармонизация педагогический парадигм – стратегия образования / Е. А. Ямбург // Учительская газета. – 2004. – № 18. – URL: <http://www.vif2ne.org/nvz/forum/arhprint/102786>. Дата публикации: 4.05.2004.
144. **Blot, R. K.** Language and Social identity / R. K. Blot. – Westport : Praeger, 2003. – 295 p. – ISBN 0-89789-783-8. – Текст : непосредственный
145. **Brown, H. D.** Principles of language learning and teaching. / H. D. Brown. – New York: Addison Wesley Longman, 2000. – 423 p. – Текст : непосредственный.

- 146.**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.
- 147.**Chuikova, E. S.** Teaching academic writing: A shift towards intercultural rhetoric / E. S. Chuikova. – Текст : непосредственный // Training, Language and Culture. – 2020. – Vol. 4, No. 1. – P. 22-32. – DOI 10.22363/2521-442X-2020-4-1-22-32. – EDN EVMKHU.
- 148.**Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.** Companion volume with new descriptors. – Strasbourg : Council of Europe, 2018. – 230 p. – Текст : электронный. – <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения 27.05.2021)
- 149.**Davies, W.S.** What (socio-)linguistic competences should we expect from teachers? Some suggestions inspired by German-speaking Switzerland / W. S Davies. – Текст : электронный // GFL-journal. – 2011. - №2. – P.17-39.
- 150.**Dorgham, R.** Implementation of the Sociolinguistic Competence Strategies in Teaching and Learning English as a Foreign Language / R. Dorgham. – Текст : электронный // Journal of Language Teaching and Research. – 2024. – 15. – 1189-1199. 10.17507/jltr.1504.16.
- 151.**Feyerabend, P. K.** Explanation, Reduction and Empiricism / P. K. Feyerabend. – Текст : непосредственный // Scientific Explanation, Space, and Time / Feigl FI., Maxwell G. (eds.). – Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1967. – P. 28-97.
- 152.**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.
- 153.**Grad, H.** Identities in discourse: an integrative view / H. Grad, R. L. Martin. – Текст : электронный // Analysing identities in discourse / ed. Dolon R., Todoli J. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 2008. – P. 3–30.

- 154.**Hall, S.** Introduction: Who needs “identity”? / S. Hall. – Текст : непосредственный // Questions of cultural identity / ed. Hall S., Du Gay P. London: SAGE Publications, 1996. – P. 1–17.
- 155.**Higgins, C.** Gender Identities in Language Education / edited by Nancy H. Hornberger and Sandra Lee McKay / C. Higgins. – Текст : непосредственный // Sociolinguistics and Language Education. Salisbury: Short Run Press Ltd, 2010 – P.370-398.
- 156.**Hinkel, E.** Building awareness and practical skills for cross-cultural communication in ESL/EFL. / E. Hinkel. – Текст : электронный // Teaching English as a second or foreign language. – 2001. – № 4 (1): 67. – С. 443-458.
- 157.**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.
- 158.**Kuhn, T.** The Structure of Scientific Revolutions / T. Kuhn. – Текст : непосредственный // Philosophical Papers and Review. – 1970. – № 4 (4) – 48. – P. 41-48.
- 159.**Lyster, R.** The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students’ sociolinguistic competence / R. Lyster. – DOI 10.1093 – Текст : непосредственный // Applied Linguistics. – 1994. – № 15 (3). – P. 263-287.
- 160.**Marco, K.** “Depends on Who I’m Writing To”—The Influence of Addressees and Personality Traits on the Use of Emoji and Emoticons, and Related Implications for Forensic Authorship Analysis / K. Marco. – DOI: 10.3389/fcomm.2022.840646. – Текст : непосредственный // Frontiers in Communication. – 2022. – № 7. – P. 840646.
- 161.**Mede, E.** Teaching and Learning Sociolinguistic Competence: Teachers’ Critical Perceptions / E. Mede, K. Dikilitas. – Текст : непосредственный // Participatory Educational Research (PER). – 2015. – № 2(3). – P. 14-31.
- 162.**Moll, L.S., Arnot-Hopffer E.,** Sociocultural competence in teacher education / L. S. Moll, L.S., E. Arnot-Hopffer. – Текст : непосредственный // Journal of Teacher Education. – 2005. – 3 (56). – 242-247.

- 163.**Podhovnik, E.** Language and academic identity: sociolinguistic aspects of English as a lingua franca in the scientific community / E. Podhovnik. – DOI 10.20319/pijss.2015.12.3853. – Текст : непосредственный // People: International Journal of Social Sciences. –2015. –№ 1. – P. 37-52.
- 164.**Rodgers, T.** Approaches and methods in language teaching : A description a. analysis / Jack C. Richards a. Theodore S. Rodgers. - 3. print. - Cambridge etc. : Cambridge univ. press, 1986. - 171 P.
- 165.**Shvidko, E.** Response to student writing in L2 writing teacher preparation / E. Shvidko. – Текст : электронный // SLW NEWS. The Newsletter of the Second Language Writing Interest Section. – 2015. – URL: https://www.researchgate.net/publication/327406074_Response_to_student_writing_in_L2_writing_teacher_preparation (Дата публикации 31.03. 2015).
- 166.**Subandowo, A.** Detailed Overview On Sociolinguistic Competence In Pedagogical Applications / A. Subandowo. – Текст : непосредственный // International Journal of Humanity Studies (IJHS). – 2020. – №5. – P. 238-246. 10.24071/ijhs.v5i2.4411.
- 167.**Tareva, E. G.** The Impact of Addressee Factor for Scientific Text Writing / E. G. Tareva, A. A. Kazantseva, B. V. Tarev. – DOI 10.1007/978-3-030-47415-7_80. – Текст : непосредственный // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives : Proceedings of the Conference "Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives", St. Petersburg, 25–27 марта 2020 года. – St. Petersburg: Springer Nature, 2020. – P. 751-759.
- 168.**Tarone, E.** Sociolinguistic perspective on L2 use in immersion classrooms / E. Tarone, M. Swain. – Текст : непосредственный // The Modern Language Journal. – 1995. – № 79 (2). – P. 166-178.
- 169.**Wilson, J.** Measuring Cultural Competencies: The Development and Validation of a Revised Measure of Sociocultural Adaptation. / J. Wilson et al. – Текст : непосредственный // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2017. – № 48. – P. 1475 - 1506.

170. **Wolfson, N.** Perspectives: sociolinguistics and TESOL. / N. Wolfson. – Текст : непосредственный. – Cambridge: Newbury House Publishers, 1989. – 319 p.

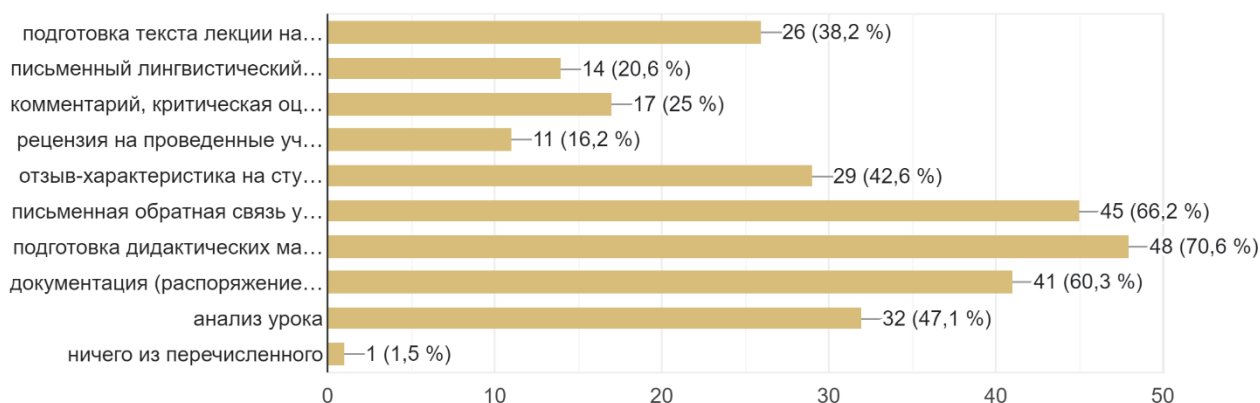
ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Результаты исследования наиболее актуальных письменных продуктов для школьных учителей иностранного языка

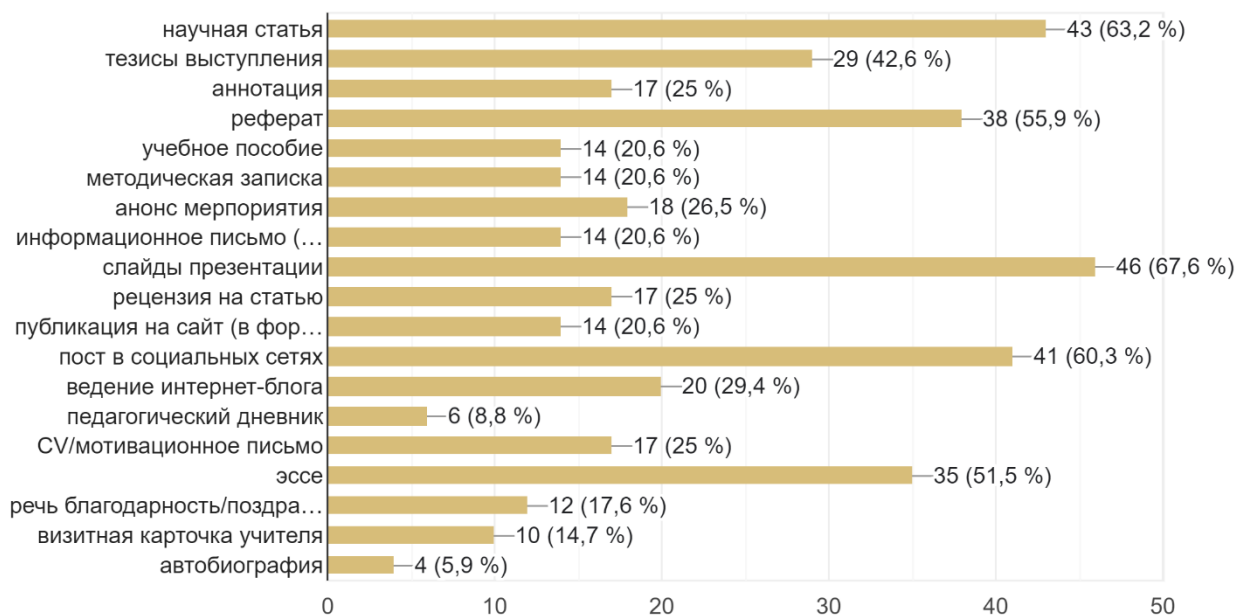
Отметьте из перечисленного наиболее актуальные для вас виды письменной деятельности из профессионально-трудовой сферы

68 ответов



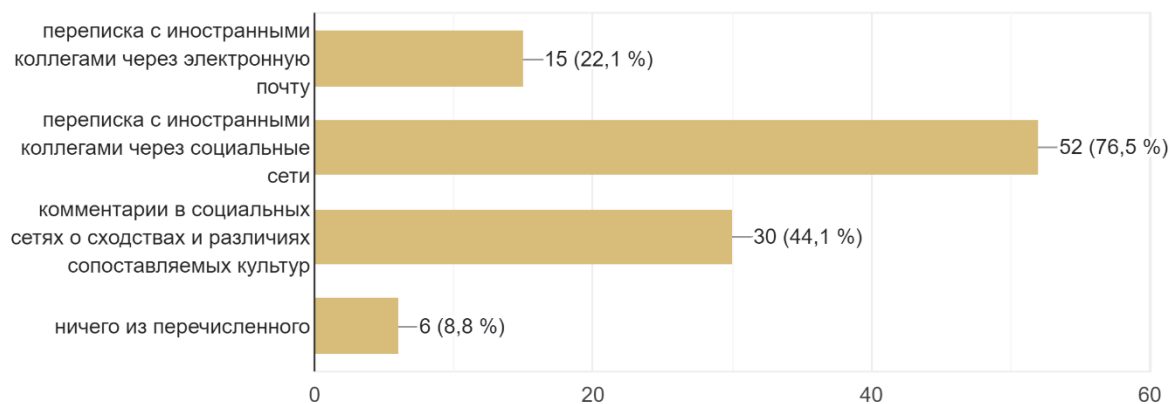
Отметьте из перечисленного наиболее актуальные для вас виды письменной деятельности из профессионально-коммуникативной сферы

68 ответов



Отметьте из перечисленного наиболее актуальные для вас виды письменной деятельности из социокультурной и межкультурной сферы

68 ответов



Анкетирование перед началом экспериментального обучения

* Как часто Вы осуществляете письменную межкультурную коммуникацию на английском языке? (комментируете записи на английском, публикуете собственные посты на ая и пр.)

часто иногда редко никогда

* Интересно ли вам осуществлять письменную межкультурную коммуникацию?

да нет

* Как думаете, насколько часто придется Вам осуществлять письменную межкультурную коммуникацию на английском языке в своей будущей профессии (учитель АЯ)?

часто иногда редко никогда

* Оцените свою готовность вступать в письменную иноязычную коммуникацию по следующим высказываниям: Я могу написать комментарий к посту профессиональной направленности

★ ★ ★ ★

* С какими трудностями вы можете столкнуться при написания комментария?

* Оцените свою готовность вступать в письменную иноязычную коммуникацию по следующим высказываниям: Я могу написать пост в блоге по проблеме методики обучения ИЯ

★ ★ ★ ★

* С какими трудностями вы можете столкнуться при написания поста?

- Оцените свою готовность вступать в письменную иноязычную коммуникацию по следующим высказываниям: Я могу написать деловое email на английском языке



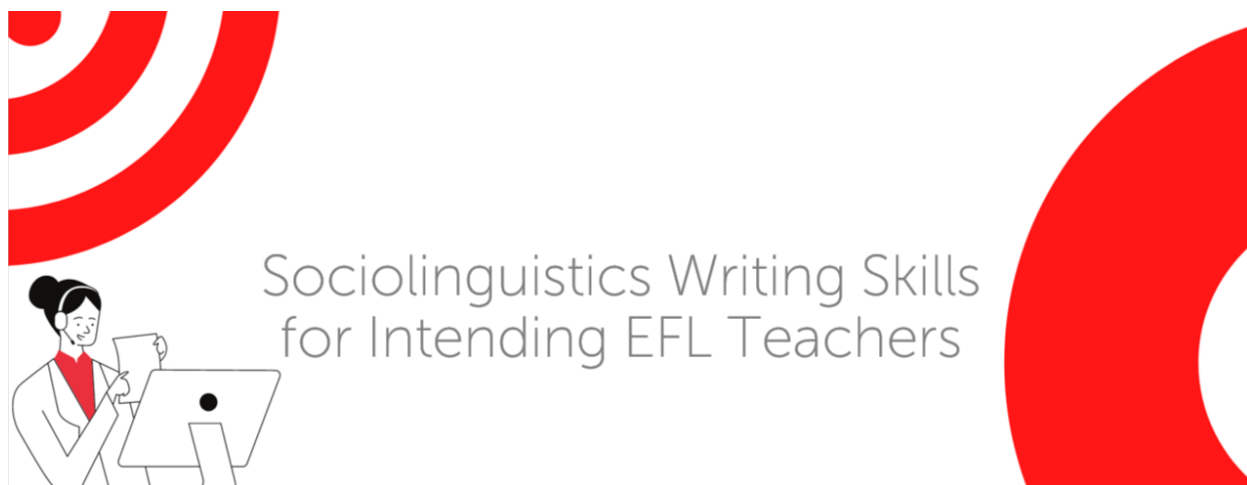
- С какими трудностями вы можете столкнуться при написания делового email?

- Оцените свою готовность вступать в письменную иноязычную коммуникацию по следующим высказываниям: Я могу написать аннотацию статьи по сфере своих профессиональных интересов на английском языке



- С какими трудностями вы можете столкнуться при написания аннотации статьи на АЯ?

Комплекс заданий на совершенствование социолингвистических умений
будущих учителей английского языка



ПОСТ + Комментарии

Информационно-ориентирующий этап

Task 1: General Research

Instructions:

- Find a professional-pedagogical blog on a platform/social network in English. Explain your choice
- Give an overall impression of it. What draws your attention?

Task 2: Content Analysis

Instructions:

- List at least five different types of posts (e.g., articles, videos, infographics). Analyze how each type contributes to the overall educational value of the blog.
- Analyze the author and his/her subscribers comments. Have you noticed anything strange for you?

Task 3: Engagement Metrics

Instructions:

- Look for metrics such as likes, shares, comments, and follower counts.
- Analyze how these metrics reflect the blog's popularity and effectiveness in reaching its audience.

Task 4: Audience Interaction

Instructions:

- Identify features that allow for user interaction (e.g., comment sections, forums, polls).
- Discuss the importance of these features in creating a community around the blog.

Task 5: Educational Resources

Instructions:

- Identify any downloadable resources (e.g., lesson plans, e-books) offered on the blog.
- Evaluate how these resources enhance the learning experience for users. Can teachers comment and discuss them?

Task 6: Getting to Know the Author

Instructions:

- Find information about the author's background, qualifications, and experience in the field of education
- Discuss how the author's background is reflected in his/her blog
- Check the written text for signs of the author's unfriendly attitude. Is there a likelihood of a breakdown in intercultural communication? Consider what actions need to be taken to initiate communication and overcome discrepancies.

Task 7: Cultural Context

Instructions:

- Analyze how cultural references or educational practices in the blog may differ from those in your own culture.
- Discuss how these differences might affect understanding and engagement with the content.
- Conduct a comparative analysis of the peculiarities of organizing blogs for native speakers and the Russians. What common and distinctive characteristics were identified?

Task 8: Platform Features

Instructions:

- Identify at least three platform-specific features (e.g., tagging, search functionality, notifications)
- Analyze how these features facilitate navigation and content discovery for users.

Task 9: Comparative Analysis with Other Platforms

Instructions:

- Select two other professional-pedagogical blogs on different platforms
- Analyze similarities and differences in content, audience engagement, and platform features.

Task 10: User Feedback

Instructions:

- Look for reviews or feedback from users/subscribers about their experiences with the blog.
- Summarize key themes in the feedback and discuss how they can inform future improvements to the blog.

*Подготовительный этап***Task 1: Marker Identification**

Instructions:

- Choose a recent post/comment from a pedagogical blog.
- Read through the text carefully and highlight sociolinguistic markers such as:
 - Dialectal variations (regional language use)
 - Jargon or technical terms specific to education
 - Code-switching instances
 - Politeness strategies (formal vs. informal language)
- Create a table categorizing these markers and provide examples from the text.

Task 2: Contextual Analysis

Instructions:

- Select a pedagogical blog that targets a specific audience (e.g., teachers, parents, students).
- Write a brief analysis (250-300 words) discussing how the identified sociolinguistic markers cater to the audience's background, education level, and cultural context.
- Consider how these markers enhance or hinder communication effectiveness.

Task 3: Comparative Study

Instructions:

- Select two different pedagogical blogs with distinct target audiences (e.g., one for early childhood educators and another for higher education instructors).
- Identify sociolinguistic markers in both texts.
- Prepare a comparative presentation discussing the differences and similarities in language use, tone, and style, focusing on how these choices reflect the intended audience and purpose.

Task 4: Reflection on Language Choices

Instructions:

- Think about your language choices in educational settings (e.g., classroom, online discussions). Interview your groupmates about your special features.
- Discuss any sociolinguistic markers you consciously use or avoid and why.
- Reflect on how these choices impact your communication with students or colleagues.

Task 5: Blog Creation

Instructions:

- Create with your groupmates a channel on one of social networks. Write a post aimed at a specific educational audience (e.g., new teachers, parents of students with special needs). Your groupmates should pretend to be people with different sociolinguistics background.
- Intentionally incorporate various sociolinguistic markers identified in previous tasks.
- After writing, provide a brief commentary explaining your language choices and how they serve your audience.

Task 6: Peer Review

Instructions:

- Exchange blog posts with a classmate.
- Review their post specifically for sociolinguistic markers.
- Provide constructive feedback on their use of language, including suggestions for improvement or enhancement based on your understanding of sociolinguistic differences.

Коммуникативный этап

Task 1: Create a Professional Profile

Instructions:

- Create a channel on Telegram / find a suitable platform to create a blog
- Update your profile with a professional photo, bio, and relevant experience.
- Include your teaching philosophy and interests in education.

Task 2: Engage with Educational Content

Instructions:

- Follow at least five educational organizations or influencers.
- Share or comment on three posts related to teaching EFL
- Summarize what you learned from these interactions.

Task 3: Join a Professional Learning Community (PLC)

Instructions:

- Identify and join an online PLC related to your subject area or interests.
- Participate in discussions by posting at least one question or resource.
- Reflect on how this community can support your professional growth.

Task 4: Share Your Teaching Experiences

Instructions:

- Write a post about a successful lesson or project you've implemented.
- Use relevant hashtags to increase visibility (e.g., #edchat, #teaching).
- Encourage feedback by asking a question at the end of your post.

Task 5: Analyze Your Social Media Impact

Instructions:

- Review your recent posts and interactions to identify which types of content received the most engagement.
- Use analytics tools provided by the platform to gather data on reach and engagement.
- Write a reflection on what worked well and what you could improve moving forward.

Task 6: Reflect on Digital Citizenship

Instructions:

- Research digital citizenship principles (e.g., online etiquette, privacy, cyberbullying).
- Write a short article or post about how you can model these principles for students and colleagues.
- Share this post within your network to promote awareness.

Рефлексивный этап

- Reflect on the experience gained from intercultural interaction. Evaluate the success of the communication. What parameters of your own sociolinguistic credo have you come to understand? Identify further paths for professional and communicative improvement.
- Participate in a round table, present the results of your reflection, and engage in a discussion about your classmates' experiences.
- Summarize the results obtained in the format of a post for the educational blog.



ДЕЛОВОЕ ПИСЬМО

Информационно-ориентирующий этап



Task 1: Audience Analysis

- Instructions: Choose a specific audience (e.g., administrators, colleagues, students) and write a formal letter addressing them. Reflect on how your language and tone differ based on the audience.

Task 2: Cultural Considerations

- Instructions: Research cultural norms related to formal communication in different countries. Write a letter that incorporates these norms when addressing an international audience.

Task 3: Register Variation

- Instructions: Write the same letter in three different registers: formal, semi-formal, and informal. Discuss how the tone and language change in each version.

Task 4: Contextual Influence

- Instructions: Write a letter responding to a hypothetical school crisis (e.g., budget cuts). Discuss how the context influences your choice of words and tone.

Task 5: Use of Politeness Strategies

- Instructions: Draft a letter requesting support from a colleague, using various politeness strategies (e.g., hedging, indirect requests). Analyze the effectiveness of these strategies.

Подготовительный этап



Task 6: Addressing Disparities

- Instructions: Write a formal letter to school leadership addressing an equity issue (e.g., resource allocation). Consider how language can reflect sensitivity to disparities.

Task 7: Formal vs. Informal Language

- Instructions: Create two letters about the same topic—one using formal language and the other using informal language. Discuss which is more appropriate for different contexts.

Task 8: Nonverbal Cues in Written Communication

- Instructions: Write a letter that includes visual elements (e.g., bullet points, headings) to enhance clarity. Reflect on how these elements contribute to the message.

Task 9: Feedback Incorporation

- Instructions: Share a draft letter with a peer for feedback. Revise based on their suggestions and reflect on how collaboration influences your writing.

Task 10: Exploring Power Dynamics

- Instructions: Write a letter to a school administrator requesting a meeting. Analyze how your language reflects the power dynamics between you and the recipient.

Task 11: Gendered Language Awareness

- Instructions: Draft a letter addressing a mixed-gender audience. Ensure your language is inclusive and free from gender bias. Discuss your choices.

**Task 12: Tone and Emotion**

- Instructions: Write a letter expressing gratitude to a colleague. Focus on conveying warmth and appreciation through your word choice and tone.

Task 13: Regional Dialect Considerations

- Instructions: Write a letter considering regional dialects or variations in English. Discuss how this awareness might affect your communication with diverse audiences.

Task 14: Ethical Communication

- Instructions: Write a letter discussing an ethical dilemma in education (e.g., grading practices). Consider how your language reflects ethical responsibility.

Коммуникативный этап

Task 15: Negotiation Skills

- Instructions: Write a formal letter negotiating resources or support for a project. Use persuasive language and strategies to advocate for your position.

Task 16: Conflict Resolution

- Instructions: Draft a letter addressing a conflict with a colleague. Use language that promotes resolution while maintaining professionalism.

**Task 17: Interpersonal Communication Skills**

- Instructions: Write a letter introducing yourself to new colleagues. Focus on establishing rapport and creating a positive first impression.

Task 18: Formal Invitations

- Instructions: Create a formal invitation for a school event, considering cultural differences in invitation etiquette. Discuss your choices regarding wording and format.

Task 19: Reflective Practice

- Instructions: After completing several writing tasks, write a reflective piece on what you've learned about sociolinguistic aspects of formal letter writing and how it will inform your future communication.

**Task 20: Participating in a conference**

Instructions: Reply the given call for papers, send your article to the committee of the conference

Рефлексивный этап



Task 21: Reflective Practice

- Instructions: After completing several writing tasks, write a reflective piece on what you've learned about sociolinguistic aspects of formal letter writing and how it will inform your future communication.

АННОТАЦИЯ

Информационно-ориентирующий этап



Task 1: General Research

Instructions:

- Work with the website «Research Gate». Study the opportunities that it can give.
- Select the articles for your future research. Make a reference list.



Task 2: Getting to Know the Author

Instructions:

- Find information about the author's background, qualifications, and experience in the field of education
- Discuss how the author's background is reflected in his/her articles
- Check the written text for signs of the author's unfriendly attitude. Is there a likelihood of a breakdown in intercultural communication? Consider what actions need to be taken to initiate communication and overcome discrepancies.



Task 3: Cultural Context

Instructions:

- Analyze how cultural references or educational practices in the blog may differ from those in your own culture.
- Discuss how these differences might affect understanding and engagement with the content.
- Conduct a comparative analysis of the peculiarities of organizing articles for native speakers and the Russians. What common and distinctive characteristics were identified?

Подготовительный этап

Task 1: Understanding Abstracts

- Instructions: Read several academic articles and identify the purpose of their abstracts. Discuss how the abstracts summarize the main points and findings.

Task 2: Analyzing Structure

- Instructions: Break down a sample abstract into its components (background, methods, results, and conclusion). Create a chart that outlines each part.

Task 3: Identifying Key Elements

- Instructions: Select an article and underline key phrases that convey the research question, methodology, results, and implications. Reflect on their significance.

Task 4: Summarizing Articles

- Instructions: Choose a short article and write a summary (150 words) capturing its main ideas. Use this summary as a basis for your abstract.

Task 5: Sociolinguistic Analysis

- Instructions: Study the abstract and search for sociolinguistic markers. How is writing style different comparing to other texts? What points may cause cross-cultural problems (if any).

Task 6: Writing Practice

- Instructions: Using the summary from Task 4, convert it into an abstract (250 words). Focus on clarity and conciseness.

Task 7: Peer Review

- Instructions: Exchange abstracts with a peer. Review each other's work, focusing on clarity, structure, and adherence to abstract conventions.

Task 8: Abstract vs. Introduction

- Instructions: Compare an article's abstract with its introduction. Write a brief analysis discussing the differences in purpose and content.

Task 9: Incorporating Keywords

- Instructions: Identify keywords in several abstracts. Write your own abstract and select appropriate keywords that reflect the main themes.

Task 10: Revising for Clarity

- Instructions: Take a poorly written abstract and revise it for clarity and coherence. Discuss what changes you made and why.

Коммуникативный этап

Task 11: Writing Abstracts from Outlines

- Instructions: Develop an outline for a hypothetical research article. Then, write an abstract based on that outline, ensuring all key elements are included.

Task 12: Exploring Different Types of Abstracts

- Instructions: Read examples of both types of abstracts. Write one descriptive and one informative abstract for the same article, noting the differences.

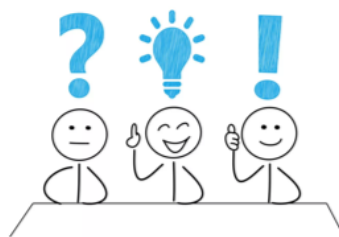
Task 13: Writing for Different Audiences

- Instructions: Write two versions of an abstract—one for a scholarly audience and another for a general audience. Discuss how language and complexity change

Task 14: Collaborative Abstract Writing

- Instructions: In small groups, choose a research topic, conduct brief research, and collaboratively write an abstract. Present your abstract to the class.

Рефлексивный этап



- **Task 1:** Reflective Practice

- Instructions: After completing several tasks, write a reflective piece on what you've learned about writing abstracts and how it will influence your future writing.

- **Task 2:** Creating a Guide

- Instructions: Create a one-page guide outlining best practices for writing abstracts, including common pitfalls to avoid. Share with groupmates. Compare your tips.