

Научная статья

УДК 378.048.2

doi: 10.17223/19996195/58/15

## **АКАДЕМИЧЕСКОЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ**

**Виктория Викторовна Сафонова**

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия, euroschool@mail.ru*

**Аннотация.** В лингводидактике до сих пор существуют лишь единичные исследования по проблемам внутривузовского мониторинга билингвальных умений аспирантов, необходимых для осуществления на иностранном языке научно-образовательной, научно-исследовательской, научно-просветительской деятельности, а также отдельных видов экспертной деятельности.

Предлагается качественно новый подход к созданию лингводидактической основы для конструирования валидной и динамичной системы внутреннего мониторинга и оценивания культуры вербального и невербального академического поведения аспирантов в условиях международного научного взаимодействия. Этот подход, социокультурный по своей природе, был разработан в рамках международно ориентированной компетентностной парадигмы университетского языкового образования, который включает: а) лингводидактический анализ результатов отечественных и зарубежных исследований английского языка как лингва франка (ELF) и инструмента международного общения высокообразованных специалистов (EIL), их общие и специфические социолингвистические характеристики и коммуникационные сферы функционирования; б) критическое осмысление методического потенциала британской тестовой системы определения уровня владения английским как языком международного общения в академической сфере коммуникации (*ACADEMIC EILTS*) для не носителей языка; в) лингводидактическую реконцептуализацию понятия «международная академическая коммуникация» с последующим выделением и лингводидактическим описанием ключевых академических и научных событий и мероприятий в терминах академических (включая научно-образовательные и научно-исследовательские) макро- и микроумений, необходимых для выбора и реализации стратегии оптимального научного взаимодействия в процессе сотрудничества и кооперации в международной научно-исследовательской среде; г) выявление наиболее важных одноязычных и двуязычных социокультурных компетенций, востребованных учеными в условиях международной академической коммуникации на основе лингводидактического анализа общеевропейских дескрипторов, представленных в общеевропейских рамочных рекомендациях по оцениванию исследовательской работы ученых в зависимости от их научных званий и статуса; д) коммуникативно-прагматический и социокультурный анализ научных событий, коммуникативных сценариев их проведения, коммуникативных моделей поведения их участников и их коммуникативно-когнитивного вербального репертуара; е) методический анализ оценочного инструментария, предлагаемых в рабочих программах по английскому языку в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова; ж) социологическое интервьюирование аспирантов по направлениям подготовки «Языкознание и литературоведение» и «Образование и педагогические науки».

**Ключевые слова:** аспирантура, лингводидактика высшей школы, междунaродно ориентированное языковое образование, международное ранговое градуирование научного труда, объект оценивания, моно- и билингвальная культура современного ученого, лингводидактические основы конструирования федерaльных образовательных стандартов

*Для цитирования:* Сафонова В.В. Академическое межкультурное общение на английском языке: актуальные проблемы конструирования оценочного инструментария // Язык и культура. 2022. № 58. С. 261–291. doi: 10.17223/19996195/58/15

Original article

doi: 10.17223/19996195/58/15

## **ACADEMIC INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ENGLISH: CRUCIAL ISSUES IN DESIGNING ASSESSMENT TOOLS**

**Victoria V. Safonova**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, euroschool@mail.ru*

**Abstract.** In modern linguodidactics, there are still only a few studies on internal university assessment and monitoring of PhD students' bilingual skills without which it is hardly possible to act successfully as a university teacher, a researcher, a science promoter, an academic expert in some fields of education and science. The paper offers a new approach to establishing a linguodidactic basis for developing a valid and dynamic system of internal monitoring and assessment of PhD students' academic verbal and nonverbal performance in international settings. This approach, sociocultural in its nature, has been developed within an internationally oriented competence-based paradigm of university language education, which includes carrying out: a) a linguodidactic analysis of the outcomes of Russian and foreign studies of English as a lingua franca (ELF) and International English Language (EIL), Standard English (which is used by highly educated and qualified specialists) in terms of their general and specific sociolinguistic characteristics and communication domains of functioning; b) a critical analysis of the methodological potential of the the British International English Language Testing System (IELTS) aiming at assessing non-native speakers' proficiency in Academic English who are expected to use it in academic communication (ACADEMIC IELTS); c) a linguodidactic reconceptualization of the notion of "international academic communication" with further sorting and describing key academic events (incl. scholarly & scientific events and activities) in terms of macro- and micro-academic skills involved in choosing and following a successful academic interaction strategy in the process of cooperation in the international research environment; d) outlining the most important monolingual and bilingual sociocultural competencies used by scientists in the context of international academic communication by linguodidactic enlargement of four-level necessary and desirable competencies listed and presented in the European Framework for Research Careers that helps to assess the scholars' research activities, depending on their scientific titles and status; e) communication-oriented pragmatic and socio-cultural analysis of scholarly events, their communication scenario, communicative schemata of participants' academic performance involved in this or that event and the related verbal repertoire; f) a methodological analysis of assessment tools offered in 50 English syllabi for PhD

students at Lomonosov Moscow State University; g) interviews of MSU graduate students in such areas of study as "Linguistics and Literature" and "Education and Pedagogical Sciences".

**Keywords:** Third cycle of HE, linguodidactics, PhD seekers language education with international perspective, internal communication-oriented assessment & monitoring, monolingual and bilingual academic culture, linguodidactic framework for designing assessment tools

**For citation:** Safonova V.V. Academic intercultural communication in English: crucial issues in designing assessment tools. *Language and Culture*. 2022;58: 261-291. doi: 10.17223/19996195/58/15

## **Введение**

В Российской Федерации в отличие от многих других европейских стран, как известно, иностранный язык входит в число обязательных дисциплин для освоения, включен в ООП аспирантуры, и, соответственно, учебный план аспирантуры как третьего уровня высшего образования независимо от направления подготовки и научной специализации аспирантов. Успешная сдача кандидатского экзамена по иностранному языку (ИЯ) наряду с экзаменом по философии и научной специальности является предварительным условием для последующей защиты их кандидатской диссертации. Однако, вполне понятно, что методический потенциал квалификационного экзамена по иностранному языку соискателя ученой степени кандидата наук несколько ограничен в плане жесткого временного параметра и выбора объектов контроля уровня степени сформированности монолингвальной и билингвальной готовности и способности аспирантов к межкультурному научно-исследовательскому взаимодействию на ИЯ. Многих специалистов (см., например, [1–4]) уже достаточно давно не удовлетворяет традиционный формат проведения кандидатского экзамена по ИЯ в России.

Однако методическое обновление формата кандидатского экзамена с учетом тех монолингвальных и билингвальных умений, которые архиважны для успешного научно-исследовательского взаимодействия российских аспирантов с представителями других стран в условиях международной научной кооперации и сотрудничества в XXI в., предполагает опору на качественную систему внутривизовского контроля по мере освоения обучающимися профессионально ориентированного практического курса иностранного языка в аспирантуре, для которой характерны методическая гибкость и вариативность, надежность, валидность и межкультурная академическая ориентированность с учетом социокультурного портрета изучаемого ИЯ, социокультурного контекста изучения ИЯ и обучения ему (подробнее см. [5]). Однако исследования в этой области весьма немногочисленны (см., например, [3]), а порой и весьма фрагментарны и поверхностны по предмету исследова-

ния (см. например, [4]), не говоря о том, что исследования осуществляются без опоры на кросс-культурное изучение общего и специфического в научном общении на русском и иностранном языках, без которого практически маловероятно подготовить российских аспирантов к полноценному участию в международных научных событиях.

Иллюстрацией к вышесказанному является коллективная монография «Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза» [2], авторы которой хотя и высказывают ряд полезных предложений касательно иноязычного образования аспирантов, тем не менее, явно незнакомы с евроатлантическим форматом международного научного взаимодействия ученых в XXI в. (подробнее о евро-атлантическом формате научного взаимодействия см. [6]), в результате в разных статьях этой монографии ориентация на подготовку аспирантов к международному научно-исследовательскому сотрудничеству лишь провозглашается, а не находит своей научно обоснованной и экспериментально апробированной методической реализации. Существующее положение дел не может не требовать интенсификации лингвокультурных педагогических исследований в области внутривузовского контроля и создания качественного оценочного инструментария для определения динамики билингвального и поликультурного развития аспирантов по мере освоения иностранного языка как учебной дисциплины, сопряженной как со сферой международной научной коммуникации, так и с областью их межкультурной педагогической деятельности.

### **Методология исследования**

Исследование по классификации и конструированию контрольных заданий для оценивания коммуникативных способностей аспирантов как партнеров международной устной или письменной научной коммуникации, а также кросс-лингвального или плюрикультурного медиатора осуществлялось на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (МГУ) в рамках научно-образовательной школы ФИЯР «Коммуникативные модусы коммуникации как средства формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения», включая приоритетную научно-исследовательскую программу «Медиация в лингвокультурном образовании и научной коммуникации». В 2018–2021 гг. исследование было направлено:

– на выявление социокультурных особенностей английского языка как лингва франка в международной научной коммуникации носителей и не носителей английского языка;

– анализ общеевропейского подхода к ранжированию научного труда исследователей разных рангов и выделение тех аспектов комму-

никативного образования на со-изучаемых языках, которые оказывают существенное влияние на степень эффективности научно-исследовательского взаимодействия на английском языке (АЯ);

- определение социокультурных особенностей научно-образовательной и научной коммуникации на АЯ, коммуникативных сценариев научных событий и мероприятий и коммуникативных поведенческих ролей их участников;

- осуществление интеграции социологического изучения с педагогическим наблюдением и осмыслением степени готовности российских аспирантов к научно-исследовательской деятельности в условиях международной научной кооперации и сотрудничества.

Последнее было направлено на выявление реальной картины готовности и способности аспирантов использовать иностранный язык, в частности английский, для эффективного:

- научного и научно-образовательного общения, обмена научными знаниями в мировом академическом сообществе;

- использования международных и национальных баз данных/архивов в интересах развития науки в России и внедрения достижений и результатов в различные сферы жизнедеятельности человека в нашей стране;

- представления, апробации и верификации отечественных исследовательских достижений в глобальном научном контексте, тем самым обогащая международный фонд цивилизационных достижений человечества XXI в.;

- общения на академических мероприятиях (научно-образовательных или научных), таких как международные офлайн- и онлайн-конференции;

- выполнения научно-просветительской, научно-образовательной, педагогической и экспертной деятельности.

Методологической основой послужил социокультурный подход к коммуникативному образованию средствами со-изучаемых языков (например, родного/государственного русского языка и иностранного языка или даже двух или трех иностранных языков в высшей школе [5, 7–9], который реализуется в рамках межкультурной компетентностной парадигмы языкового образования в высшей школе. Под межкультурной компетентностной парадигмой языкового образования в вузе понимается совокупность методологических положений, которые приняты научно-образовательным, научно-методическим и методическим правовым сообществами и которым необходимо следовать при моделировании педагогического общения на ИЯ в условиях формального и неформального языкового образования на со-изучаемых языках в вузе, при создании нормативно-правовой базы лингвокультурной педагогики высшей школы, при конструировании учебно-методических средств

подготовки вузовских обучающихся к профессиональному международному взаимодействию в педагогической, научно-образовательной, научно-исследовательской, общественно полезной (включая научно-просветительскую) сфере деятельности научного работника.

В процессе выполнения исследования использовались такие методы, как: а) лингводидактический анализ европейских дескрипторов, предлагаемых для компетентностного оценивания научно-исследовательского труда научных работников разных рангов; б) методический анализ оценочного инструментария, предлагаемого в рабочих программах по АЯ в МГУ им. М.В. Ломоносова; в) коммуникативно-прагматический и социокультурный анализ научных событий, их коммуникативных сценариев, коммуникативных моделей поведения их участников, коммуникативно-когнитивной специфики вербального и невербального репертуара последних; г) методический анализ рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» (для аспирантуры) и интервьюирование их разработчиков.

### **Исследование и результаты**

*Лингводидактический взгляд на результаты отечественных и зарубежных исследований английского языка как лингва франка (ELF) и инструмента международного общения высокообразованных специалистов (EIL).* При определении лингводидактической основы компетентностного развития обучающихся как участников межкультурной коммуникации представляется важным для современного развития лингводидактики высшей школы обратиться к результатам исследований за последние три десятилетия, которые сопряжены с лингвокультурным осмыслением английского языка как лингва франка, представляющего уникальное коммуникативное явление в современном многоязычном и поликультурном глокализованном мире [10–13] и лингводидактического осмысления результатов изучения этого лингвокультурного явления и их влияния на необходимость методического переосмысления задач овладения английским языком с учетом социокультурного контекста международного научного взаимодействия в XXI в.

В этих целях особый лингводидактический интерес, на мой взгляд, представляют работы таких лингвистов, социолингвистов и лингводидактов, как З.Г. Прошина [14], В.Е. Бондаренко [15], В.В. Сафонова, А.Н. Колесникова и А.А. Любимова [16, 17], Дж. Хаус [10], Дж. Дженкинс [11–13], Б. Зайдльхофер [18], А. Мауранен [19, 20], А. Коугоу [21, 22], М. Дьюи [23, 24], С. Эренрайх [25], Х. Боулз и А. Коугоу [27], Дж. Дженкинс, Ю. Бейкер и М. Дьюи [26]. При исследовании АЯ как лингва франка не может не доминировать междисциплинарный подход, интегрирующий научные результаты из социолинг-

вистики, коммуникативистики (коммуникативно ориентированная лингвистика), социокультуралистики и теории коммуникации и лингводидактики.

В частности, это касается анализа вышеупомянутых отечественных и зарубежных ученых по изучению английского языка как лингва франка (ELF), с одной стороны, и компаративных исследований – с другой, при сравнении таких понятий, как *английский язык как лингва франка* (Lingua Franca = ELF) (с отходом от некоторых норм стандардизованного варианта языка), *стандартизированный английский язык международного взаимодействия* (EIL), который используется хорошо образованными специалистами (носителями и не носителями АЯ), включая разные национальные варианты АЯ. Лингводидактическое осмысление исследовательских результатов деятельности авторов этих работ и их значимости для теории и методики обучения АЯ привели к выделению положения о том, что при методических намерениях ввести английский язык как лингва франка в российское образовательное пространство необходимо учитывать следующее:

а) расширение зоны функционирования английского языка как лингва франка в международной научной коммуникации обусловлено геополитическими сдвигами и глобализационными процессами в развитии современного мира [19–22, 28, 29];

б) социокультурная среда обитания и функционирования АЯ как лингва франка [26, 30] неоднородна на разных континентах и в разных странах, что ставит вопрос о развитии у аспирантов культуры восприятия национальных вариантов английского языка не только носителей, но и не носителей языка;

в) наблюдается взаимодополняемость в речевом репертуаре АЯ как лингва франка и национальных вариантов английского языка [12–14, 30], выявляющие широкий спектр вариантов англоязычного языкового репертуара ELF [13, 23, 26], при этом имеет смысл не приравнивать термины «английский язык как инструмент международного общения» и «английский язык как лингва франка»;

г) с лингводидактической точки зрения представляется очень важным учитывать положение Б. Зайдлхофера о том, что английский язык широко используется не носителями английского языка, носителями разных других родных языков, для которых английский язык в настоящее время является наиболее общепринятым инструментом межнационального общения [18] (причем общение носителей АЯ с его не носителями также не следует игнорировать в языковом образовании, особенно при изучения АЯ как специальности), поскольку АЯ как лингва франка используется в поликультурных средах при общении носителей АЯ с не носителями АЯ в разных сферах коммуникации;

д) социолингвистический репертуар и прагматические характеристики функционирования АЯ как лингва франка (ELF) в разных культурно-языковых сообществах, представленные в работах А. Коугоу [22], А. Ферта [29], А. Моранен [19, 20], Дж. Дженкинс [12, 26], Дж. Дженкинс, У. Бейкера и М. Дьюи [26], не может не стать предметом изучения в российском языковом образовании, однако преимущественно при развитии рецептивной культуры восприятия англоязычного текста порождаемого как носителями, так и не носителями английского языка, в то же время при развитии продуктивной и интерактивной культуры на АЯ целесообразнее ориентироваться на стандартизированные нормы английского языка как инструмента международного взаимодействия (EIL), а не на АЯ как лингва франка (ELF);

е) при наличии разных подходов к концептуализации понятия АЯ как лингва франка (ELF) [18, 23] желательно достичь, по крайней мере в лингводидактике, терминологического консенсуса.

Результаты лингвистических и социолингвистических исследований различных вариантов функционирования английского языка [31] стимулировали начало важной дискуссии о некоторых необходимых изменениях в обучении английскому языку для конкретных целей с точки зрения инструментального понимания английского языка как лингва франка. Более того, именно в процессе обсуждения некоторых важных вопросов включения вариантов функционирования английского языка в образовательное пространство языкового образования [28, 32] постепенно возникло новое и многообещающее направление в лингводидактике, а именно в лингвокультурной педагогике, а точнее педагогика обучения английскому языку как лингва франка и оценивания уровня владения им [20, 24].

До настоящего времени это методическое направление в языковом образовании все еще находилось в процессе своего научного становления и прикладного развития и, таким образом, далеко от того, чтобы дать комплексное и целостное видение принципов и моделей обучения английскому языку как лингва франка в рамках различных циклов университетского образования и при разных вариантах изучения языка (как специальности или в специальных целях). Вместе с тем никто не собирается недооценивать того, что было достигнуто в рассматриваемой педагогической отрасли в исследованиях М. Дьюи [24], Н. Боулз и А. Коугоу [27], М. Кичковьяк и Р. Лоу [33], посвященных вопросам пересмотра и уточнения целей языкового образования при переходе в нем от обучения АЯ как стандартизированному варианту международного общения к обучению АЯ как лингва франка, для которого характерны некоторый отход от ряда стандартизированных фонологических и лексико-грамматических английских норм. Также особое внимание было уделено методическим подходам, стратегиям, и практикам формирования у студентов вузов представлений о коммуникатив-



ном потенциале английского языка как лингва франка, функционирующего в разных сферах межкультурной коммуникации, социолингвистических особенностях его использования как средства межкультурного взаимодействия (см., например, [16, 17, 34]), типичным коммуникативным барьерам и недопониманиям (см., например, [10, 28]), с которыми могут столкнуться носители английского языка как иностранного из-за отсутствия необходимых и достаточных знаний о лингвистических, социолингвистических и культурных существенных характеристиках АЯ как лингва франка и умений их оперативного применения в условиях межкультурного общения всякий раз, когда английский язык используется в международном бизнесе, банковском деле, торговле, образовании, различных отраслях науки и техники и т.д.

К настоящему времени собраны многочисленные данные о возможных методических подходах и стратегиях по ознакомлению с вариантами английского языка в обучении английскому языку как международному [35] и адаптации, точнее лингвистической, социолингвистической и лингвокультурной адаптации, студентов к этим вариантам в международном университете/классе. Однако очень важно обратить внимание на то, что в некоторых исследованиях предполагается (см., например, [16, 36, 37]), что выбор объекта обучения при изучении английского языка в высшей школе (либо изучения английского как лингва франка, либо абсолютно стандартизированного английского языка как инструмента международного общения) определяется:

- социокультурным контекстом изучения английского языка в каждой конкретной стране;
- международными потребностями обучающихся в использовании английского языка в той или иной сфере человеческой деятельности;
- вариантом изучения английского языка (как специальности или в специальных целях);
- искомым уровнем коммуникативного владения студентами АЯ, исходя из общеевропейских оценочных шкал [38, 39];
- личностно значимыми и профессионально необходимыми сферами межкультурной коммуникации (например, повседневно-бытовой и (или) академической и (или) деловой).

Каждый из упомянутых выше объектов обучения и, соответственно, моделей изучения АЯ ориентирован на подготовку студентов к международной деятельности на нем. Вместе с тем они могут существенно отличаться по лингводидактическим концептуальным основам обучения АЯ, задачам вовлечения АЯ как лингва франка в образовательное поле высшей школы, иноязычному содержанию и средствам обучения, оценочному инструментарию. Помимо этого возникают и существенные различия в степени обеспечения билингвальной поддержки, принятии конкретных методических решений по объему соотношения неродного и

родного языков в языковом образовании [36, 37], в методических подходах к переосмыслению оценочных инструментов [11, 40–42].

Проектирование той или иной модели обучения АЯ, а тем более внедрение ее в национальное языковое образование, не может быть осуществлено методически корректно без четкого выделения и понимания принципов обучения АЯ как лингва франка. Однако, как бы парадоксально это ни звучало, насколько мне известно, всего несколько ученых проводили исследования, посвященные именно принципам языковой педагогики, ориентированной на овладение студентами АЯ как лингва франка [36, 37, 43–45]. Анализ исследований, сопряженных с принципами изучения АЯ как лингва франка в современном языковом образовании, позволяет выделить ряд важных, хотя и не бесспорных положений, поскольку они требуют значительной верификации в национальных системах коммуникативного образования средствами АЯ. Среди них имеет смысл обсуждать следующие положения в лингводидактике:

1) формирование лингвистической и социолингвистической осведомленности у студентов о природе АЯ как лингва франка является необходимой предпосылкой качественного современного языкового образования [43];

2) изучение АЯ как лингва франка в университете следует рассматривать как неотъемлемую часть подготовки студентов к международной научно-образовательной и научно-исследовательской деятельности;

3) признается целесообразность отказа от преимущественного доминирования методической ориентации только на носителя английского языка как методического целевого лингвистического и лингвокультурного идеала;

4) при формировании фонологической компетенции представляется методически возможным ориентироваться не на полное ее соответствие идеалу образованного носителя языка, а на понятность речи в англоязычной среде [17, 34, 37] или разборчивость речи не носителя на АЯ, невзирая на тот факт, что в ней наблюдаются отклонения от стандартизированных произносительных норм носителя языка;

5) рекомендуется лингводидактическое использование многообразной среды функционирования АЯ как лингва франка в процессе интенсивного погружения обучающихся в коммуникацию на АЯ [36, 37];

6) не только высокообразованные и успешные носители АЯ, но и не носители выступают как лингводидактический коммуникативный ориентир [17, 33, 43] в современном языковом образовании<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> При этом в российское образовательное пространство высшей школы целесообразно включать АЯ как лингва франка преимущественно не при формировании, а при совершенствовании рецептивных умений на АЯ у вузовских обучающихся с уровнем владения АЯ не ниже В1.

7) при формировании межкультурных коммуникативных умений на АЯ не следует возводить в абсолют правильность и корректность речи с точки зрения образованного носителя языка [43];

8) признается целесообразным использование в учебных целях англоязычных материалов, не только отражающих современный лингвистический корпус текстов носителей языка, но и не носителей языка [33, 34];

9) методически подготовленные специалисты, прошедшие соответствующую необходимую подготовку по обучению АЯ как лингва франка, представляют собой наиболее подходящих преподавателей английского языка для современного языкового образования [36, 37];

10) методическая адекватность инструментария оценивания уровня владения АЯ как лингва франка определяется с учетом социокультурного контекста подготовки студентов как партнеров международного взаимодействия [36, 37].

*Современная методическая реальность в области оценивания культуры академического общения не носителей языка (включая предметно-педагогические, просветительские и научно-исследовательские умения) на английском языке в международном научном сообществе.* Эти положения следует осмыслить в социокультурном контексте языкового международно ориентированного образования в России, модифицировать и интерпретировать их с учетом разных вариантов изучения АЯ (как специальности или в специальных целях) и в контексте плюрикультурной компетентностной парадигмы со-изучения языков и культур в вузе.

Объектом оценивания в академических модулях международных экзаменов по английскому языку типа *Academic IELTS* (тестовая система определения уровня владения английским как языком международного общения в академической сфере коммуникации) или *PTE Academic* (Пирсонские тесты уровня владения английским языком как языком академической коммуникации) выступают лишь отдельные академические умения на АЯ, а не определенная их совокупность, владение которыми, по мнению разработчиков этих международных стандартизированных тестов, позволит не носителю языка поступить и учиться в зарубежном англоязычном университете, ведь они изначально были нацелены на определение степени готовности тестируемого индивида к получению высшего образования на английском языке, в частности в британской высшей школе.

Лингводидактический анализ тестовых заданий в тестовой системе определения уровня владения английским как языком международного общения в академической сфере коммуникации ясно показывает, что крайне узок методический диапазон использования таких заданий как инструмента оценивания академических умений у россий-

ских студентов даже на уровне магистратуры, не говоря об аспирантуре. Почему? Во-первых, их методический адресат – это прежде всего обучающиеся, планирующие получить или продолжить высшее образование в зарубежных университетах, главным образом в британских университетах. Соответственно, тестовые задания, предлагаемые в них, сфокусированы на оценивании лишь отдельных академических микроумений (преимущественно в таких видах речевой деятельности, как чтение и письменная речь), а не всей совокупности учебных, научно-образовательных и научно-исследовательских умений, которыми должны овладеть студенты, особенно на уровнях магистратуры и аспирантуры. Во-вторых, естественно, эти тестовые задания по понятным причинам сугубо монолингвальны, иными словами, их тестовый конструкт игнорирует медиативные переводческие умения (билингвальную медиативную деятельность) как объект оценивания.

Между тем в современном многоязычном и поликультурном мире выпускникам высшей школы в той или иной англоязычной или неанглоязычной стране необходимо овладеть профессионально ориентированными билингвальными умениями, а в перспективе и трилингвальными умениями, которые не были изначально предназначены для определения уровня сформированности академических макроумений на АЯ, поскольку методика конструирования тестовых задания в Британии и других англоязычных странах традиционно имеет монолингвальную ориентацию. Однако системный подход к оцениванию уровня сформированности у студентов англоязычных умений для взаимодействия с носителями и не носителями АЯ в научно-образовательной, научно-исследовательской и предметно-педагогической деятельности предполагает, что объектом оценивания выступает вся необходимая совокупность англоязычных рецептивных, продуктивных, интерактивных и медиативных макроумений (включая и составляющие их микроумения), и только овладение всей этой совокупностью академических умений может позволить им быть достаточно эффективными коммуникантами в профессионально-профильном и научно-исследовательском сообществе.

Несмотря на то что имеется некоторый опыт использования британских тестовых систем *IELTS* в зарубежных университетах (см., например, [45, 46]), тем не менее, в силу отсутствия у их разработчиков возможностей реализовать системный подход к оцениванию академических умений на АЯ представляется крайне нецелесообразным моделировать внутривузовский контроль в российских университетах по методическим лекалам *Academic IELTS* даже для уровня магистратуры (хотя последнее иногда наблюдается в российских вузах), поскольку результаты выполнения тестовых заданий в них не могут нам представить реальную картину о степени готовности и способности студентов

магистратуры и аспирантуры научно общаться и представлять научные и прикладные результаты своих исследований на международной научной арене, эффективно использовать иноязычные международные и национальные базы данных/архивы на благо развития отечественной науки и для международного ознакомления с достижениями научных школ России.

Иными словами, уже давно настало время пересмотреть теоретическую базу развития языкового образования, самообразования аспирантов (да и студентов магистратуры), мониторинга его качества при подготовке научных работников и педагогов высшей школы в контексте межкультурной компетентностной парадигмы. Таким образом, российская система языкового образования остро нуждается в реалистичной, профессионально полезной, гибкой модели оценивания билингвальной плюрикультурной готовности и способности аспирантов осуществлять преподавательскую деятельность, подготавливать научные публикации, быть научными просветителями и культурными медиаторами в образовательной, научно-образовательной, научно-исследовательской и научно-просветительской сфере международной коммуникации на со-изучаемых языках.

Между тем пока в лингводидактике почти не исследуется проблема конструирования внутривузовского мониторинга динамики процессуально-профильного развития аспирантов как активных участников международных научных мероприятий, авторов научных работ, кросс-культурных или плюрикультурных медиаторов, деятельность которых способствует конструктивному научному взаимодействию представителей разных культурно-языковых сообществ, вовлеченных в то или иное международное научное событие<sup>1</sup>. Такое положение дел в теории и методике обучения иностранным языкам объясняется необычайной трудоемкостью определения научно-методических основ внутривузовского мониторинга динамики овладения кросс-культурными и плюрикультурными научно-образовательными, научно-исследовательскими, научно-просветительскими и рядом экспертных умений, без которых практически невозможно международное сотрудничество и кооперация.

Представляется целесообразным создавать контрольно-измерительную систему определения динамики и уровня владения аспирантами научно-образовательной и научной культурой в контексте междисциплинарного социокультурного подхода к оцениванию монолингвальной и билингвальной лингвокультурной готовности и способности аспиран-

---

<sup>1</sup> Хотя существуют отдельные работы по внутривузовскому контролю уровня сформированности межкультурных иноязычных научно-образовательных умений у студентов магистратуры (см., например, [3]).

тов к научному труду в глокализованном научном мире. Система внутривузовского мониторинга уровня овладения культурой монолингвального и билингвального научно-исследовательского взаимодействия российских аспирантов с их партнерами в условиях международной научной коммуникации предполагает включение серии заданий:

- на выбор и реализацию коммуникативно приемлемой стратегии взаимодействия с представителями других академических культур при решении профессионально значимых исследовательских задач в условиях международной научной коммуникации, выбирая социокультурно приемлемую стратегию взаимодействия с участниками международных мероприятий, в том числе с разным научным статусом;

- выбор коммуникативно приемлемого и культурно оправданного поведенческого сценария и следование ему в соответствии с функциональными факторами научно-образовательного и научного общения на мероприятиях учебного, научно-методического, научно-просветительского или научно-исследовательского характера (таких как международные офлайн- и онлайн-конференции, форумы, симпозиумы и т.п.);

- опознание коммуникативных помех, коммуникативно-когнитивных барьеров (включая социокультурные сбои) в ситуациях международной научной коммуникации и использование вербальных и невербальных коммуникативных техник преодоления коммуникативно-когнитивных барьеров и выхода из социокультурных сбоев;

- установление профессиональных (научно-образовательных, научно-исследовательских и научно-деловых) контактов с исследователями и педагогами из других стран в условиях формального и неформального межкультурного взаимодействия;

- ситуативно-ролевое решение и проигрывание проблемных ситуаций, возникающих в условиях дискуссионного научного общения и научных гуманитарных дебатов и позволяющих аспирантам продемонстрировать конструктивное партнерство в глокализованном научном мире, отягощенном политико-экономическими, геополитическими, цивилизационными и культурными/культурно-языковыми конфликтами.

Одной из предпосылок для создания комплексной и динамичной системы оценивания качества билингвальной и плюрикультурной научно-исследовательской деятельности аспирантов и их научных продуктов является лингводидактическое осмысление форматов международных научных событий, социокультурных ролей их участников с разным научным статусом и сценарных поведенческих ожиданий в отношении них, общекультурного и культурно специфического в научном труде и продуктах этого труда у представителей разных образовательных и научных культур.

*Лингводидактическая реконцептуализация понятия «международная академическая коммуникация». С позиции социокультурного*

подхода к профессиональному развитию личности студента минимально как кросс-культурного медиатора, максимально как субъекта диалога культур [7, 9] желательно достичь терминологического консенсуса в трактовке терминологического словосочетания «международная академическая коммуникация», под которой предлагается понимать одну из сфер международного общения, в которой взаимодействуют представители разных культурно-языковых сообществ, научно-образовательных и исследовательских культур, научных школ, среди которых можно выделить исследователей разных рангов (аспирантов, кандидатов наук (докторов философии), докторантов и докторов наук, управленцев в сфере научной деятельности).

Использование английского языка как лингва франка в условиях международной академической коммуникации предопределило необходимость перехода в лингвокультурном языковом образовании от противопоставления «не-носителя языка» и «носителя языка» как субъектов межкультурного общения к более глубокому пониманию важности сбалансированности их присутствия в учебном культурном пространстве при изучении английского языка в высшей школе. В ряде работ, посвященных социолингвистическим особенностям АЯ как лингва франка (см., например, [36, 47]), наше внимание обращено на социолингвистическую важность такой лингводидактической оппозиции, как «спикеризм не носителя языка – спикеризм носителя языка». Как отмечалось ранее в этой статье, нормативное отличие английского языка как лингва франка от достаточно строгих стандартизированных норм использования английского языка как языка международного общения в условиях межкультурной коммуникации, естественно, находит отражение в англоязычных нормах вербального поведения пользователей английского языка.

При этом для теории и практики обучения английскому языку в российском вузе немаловажно различать методические ниши АЯ как лингва франка (ELF) и стандартизированный АЯ как инструмент международного общения (EIL) высокообразованных людей. Так, методически предпочтительней, чтобы АЯ как лингва франка становился объектом овладения аспирантами с уровнем коммуникативного владения АЯ не ниже В2 при развитии культуры рецептивной и медиативной деятельности. В то время как стандартизированный (литературный) АЯ как международный язык взаимодействия высокообразованных людей выступает объектом обучения и овладения при совершенствовании у аспирантов продуктивной и интерактивной культуры взаимодействия на АЯ, а также при осуществлении медиативной текстообразующей (устной и письменной) и коммуникативно-регулятивной деятельности [7], причем как в условиях формализованной, так и неформальной международной академической коммуникации.

*Комплексный коммуникационный анализ международных академических событий как предпосылка для определения лингводидактической основы оценивания билингвальных научно-образовательных и научно-исследовательских умений аспирантов.* Комплексный коммуникационный анализ международных академических событий (конференций, форумов, симпозиумов, проектной деятельности и др.) является одним из необходимых исследовательских инструментов выявления социокультурных особенностей схемы/сценария научной конференции, поведенческих вербальных (в отдельных случаях невербальных) сценариев ее участников для дальнейшего лингводидактического осмысления номенклатуры коммуникативно-когнитивных вербальных и невербальных академических умений на со-изучаемых языках, архиважных для участников международных академических событий/мероприятий и при необходимости осуществления медиативной деятельности на них<sup>1</sup>. С этой целью в 2016–2019 гг. осуществлен комплексный коммуникационный анализ 50 международных конференций гуманитарной направленности, на которых языком академического взаимодействия был английский язык.

На основе сопоставительного лингводидактического анализа коммуникативно-когнитивной структуры, характерной для каждого из международных информационно-коммуникационных академических мероприятий на русском и английском языках, определяется коммуникативно-информационная специфика каждого из них, раскрываются основные поведенческие сценарные линии/схематы [38. С. 126–127] вербального и невербального поведения их участников, учитывая суть предписываемых им академических ролей, а также характерное для них жанровое наполнение академического официального и неофициального общения (причем, выделяются как аналогичные академические речевые жанры, функционирующие во всех академических культурах (например, лекция, конспект лекции), так и жанры, характерные для отдельных академических культур (например, лекционный (рефлексивный) дневник [48], характерный для ряда стран Западной Европы). Исходя из результатов этого анализа, принимаются методические решения о возможности и необходимости моделирования конкретных научных мероприятий в учебной образовательной среде, учитывая особенности дидактического контекста со-изучения языков и культур в вузе и лингвокультурных особенностей контингента студентов.

---

<sup>1</sup> Однако до сих пор существуют лишь единичные работы по формату оценивания билингвальной коммуникативно-прагматической компетенции эффективно и конструктивно общаться на академических мероприятиях (учебных или научных), таких как международные офлайн- и онлайн-конференции, форумы и т.п., установление профессиональных контактов с исследователями и педагогами других стран.



Посредством последующего лингводиактического сопоставительного кросс-культурного анализа особенностей соотносимых речевых жанров академического текста (функционирующих как в родной, так и инокультурной академической среде) выделяются академические макроумения с их последующей детализацией в терминах микроумений. Выделенные макроумения и составляющие их микроумения, владение которыми необходимо для создания академических продуктов (приемлемых и не отторгаемых другими участниками международного научного общения), становятся объектом формирования, развития и совершенствования при со-изучении русского и английского языков, а также оценивания в процессе внутривузовского мониторинга степени их сформированности в контексте межкультурной компетентностной парадигмы языкового образования в высшей школе.

Поясним: микрообъекты учебного моделирования международного академического общения включают в себя дискурсивные умения порождать академические тексты разных жанров и оценивать их качество с учетом особенностей восприятия представителей конкретных академических лингвокультур, а также с учетом глобальных тенденций в текстовом и образно-схематическом представлении исследовательских результатов на международных академических мероприятиях. В частности, это касается строго регламентированного и подчас автоматизированного формата создания как презентаций для выступлений на международных конференциях, так и статей для рецензируемых международных журналов, в которых фактически заложен англоязычный, если не сказать евроантлантический формат выступлений [6] при защите европейской докторской диссертации.

Как показывает анализ международных академических событий в России и за ее пределами, среди них можно выделить:

– **письменные речевые жанры**, например, заявка на участие в академическом мероприятии (включая получение гранта), аннотированный список литературы, терминологический глоссарий, академический комментарий, конспект лекции, лекционный дневник, академическое эссе, аннотация к статье, тезисы, текст презентации/выступления, академическая статья, академическая корреспонденция, перевод академических работ (полный, реферативный, выборочный), академический/научный отчет, квалификационная академическая работа;

– **устные речевые жанры**, например академический опрос/расспрос, квест, формализованная академическая беседа, кулуарное диалогическое взаимодействие, академическое интервью, академическая рефлексия на прочитанное/услышанное/увиденное, академическая презентация, академическая лекция (включая лекции-визуализации, видеолекции), академические видеокomentarии и видеоразмышления

по спорным исследовательским вопросам, устные выступления оппонентов, участников круглых столов/дебатов;

– **устно-письменные** (смешанные жанры), например публичные академические речи научно-популярного/научно специализированного характера, выступления соискателя академической/научной степени, его оппонентов и других участников защиты диссертационного исследования, устные и письменные продукты исследовательского мозгового штурма, а также результаты академических проектов.

*Академические требования к культуре монолингвального и билингвального коммуникативно-когнитивного поведения аспирантов в зеркале компетентностного подхода к четырехуровневому градуированию научно-исследовательского труда научных работников разного ранга и статуса.* Разработка модели внутривузовского оценивания уровня владения аспирантами академическими макро- и микроумениями предлагает предварительный анализ документов международных и национальных дескрипторов, в которых представлены международные и (или) национальные дескрипторы для оценивания качества профессионально-профильного коммуникативного образования аспирантов, в частности, это относится к общеевропейским дескрипторам труда научных работников разного ранга и научного статуса [49]. В рассматриваемом исследовании для этого анализа использовались следующие источники: а) дескрипторы исследовательских профилей [49]; б) нормативные документы Минобрнауки России на 2018–2020 гг.; в) Ломоносовские самостоятельные стандарты высшего образования МГУ по гуманитарным направлениям подготовки; г) отчет по проекту РФ «Разработка теоретической и эмпирической базы для подготовки исследователей и оценки их исследовательской деятельности» [50]. Анализ этих документов позволяет получить необходимые данные о социокультурном контексте, в котором современные исследователи должны работать и общаться на английском языке в международной академической среде, учитывая свой исследовательским статус и ранг, а также международно поддерживаемый кодекс чести исследователя.

В лингводидактическом плане особый интерес представляет градуирование научного труда в зависимости от научно-исследовательского статуса и отчасти занимаемой должности научного работника, независимо от того, где он работает – в частном или государственном секторе [49]. Среди этих исследовательских профилей выделяются:

1. Исследователь первого ранга (R1, First Stage Researcher), куда входят студенты аспирантуры или западноевропейской докторантуры, которые проводят свои исследования под непосредственным научным руководством в промышленности, научно-исследовательских институтах или университетах.

2. Исследователь второго ранга (R2, The Recognised Researcher), к которому относят исследователей, имеющих степень доктора философии или ее эквивалент (например, российский кандидат наук), и который пока еще не является полностью независимым в своем исследовательском труде, работая под руководством в исследовательской группе.

3. Исследователь третьего ранга (R3, The Established Researcher), к рангу которого относят исследователей, самостоятельно ведущих инновационные исследования в рамках актуальных научных направлений.

4. Исследователь четвертого ранга (R4, The Leading Researcher) включает исследователей, которые возглавляют инновационное исследовательское направление или область [49].

Каждый из профилей был описан с точки зрения необходимых и желаемых компетенций [49] (табл. 1).

Градуированные требования к исследователям каждого из перечисленных выше рангов представлены в рассматриваемом документе в терминах ключевых и желательных компетенций. Иллюстрацией к сказанному является табл. 1, в которой приведены требования к исследователю первого ранга (непосредственно касающиеся российских аспирантов) и к исследователю второго ранга (после того как защищена кандидатская диссертация и ее автору присваивается искомая научная степень).

Таблица 1

**Общеввропейские необходимые и желательные компетенции у исследователей рангов R1 и R2**

Profile	Necessary Competences	Desirable Competences
R1 PhD students	1) carries out research under supervision; 2) has the ambition to develop knowledge of research methodologies and discipline; 3) has demonstrated a good understanding of a field of study; 4) has demonstrated the ability to produce data under supervision; 5) is capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; 6) is able to explain the outcome of research (and value thereof) to research colleagues	<i>Develops integrated language, communication and environment skills, especially in an international context</i>
R2 PhD holders	1) has demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of research associated with that field; 2) has demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial programme of research with integrity; 3) has made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, innovation or application. This could merit national or international refereed publication or patent;	1) understands the agenda of industry and other related employment sectors; 2) understands the value of his/her research work in the context of products and services from industry and other related employment sectors; 3) <i>can communicate with the wider community, and with</i>

Profile	Necessary Competences	Desirable Competences
	4) demonstrates critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; 5) <i>can communicate with their peers</i> – be able to explain the outcome of their research (and value thereof) to the research community; 6) takes ownership for and manages own career progression, sets realistic and achievable career goals, identifies, and develops ways to improve employability; 7) co-authors papers at workshop and conferences	<i>society generally, about their areas of expertise;</i> 4) <i>can be expected to promote, within professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge-based society;</i> 5) can mentor First Stage Researchers, helping them to be more effective and successful in their RandD trajectory

Предполагается, что по мере движения научного работника от одного ранга к другому происходят существенные качественные изменения в их билингвальном компетентностном развитии как партнера по академической коммуникации. Другими словами, университетское языковое образование должно не только помочь аспирантам достичь уровня коммуникативных компетенций, подходящего для исследовательской деятельности R1, но и дать им понять, что языковое билингвальное образование при изучении английского языка – это путешествие длиною в жизнь, и они должны всегда быть вовлечены в коммуникационную деятельность в рамках тех или иных академических мероприятий и научных событий, в связи с чем требуются методические преобразования в языковом образовании и особенно самообразовании.

Таким образом, чтобы помочь аспирантам выбирать свою стратегию научно-исследовательского самообразования и строить траекторию улучшения и совершенствования своей рецептивной, продуктивной, интерактивной и медиативной деятельности как на английском, так и русском языках международного научного общения, для этих целей приведенные выше профили исследователей разных рангов должны быть лингводидактически осмыслены и понятийно расширены, показывая взаимопроникновение билингвальной коммуникативной деятельности научного работника в его научно-образовательную, научно-исследовательскую и научно-просветительскую деятельность, которые обычно выполняют ученые в современном мире.

Таблицы 2, 3 иллюстрируют результаты лингводидактического расширения профилей исследователей рангов R1 и R2. Таким же образом было достигнуто лингводидактическое расширение профилей R3 и R4 и результаты этих лингводидактических процедур представлены в исследовательском отчете 2018 г. [50].

Лингводидактический анализ рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык (английский язык)» в зеркале требований к иссле-

дователям первого и второго рангов является следующей необходимой предпосылкой для определения лингводидактической основы моделирования фонда оценочных средств в университетском языковом образовании.

Таблица 2

**Лингводидактическое расширение дескрипторов оценивания деятельности исследователя первого ранга (R1 Profile)**

First stage researcher descriptors	Academic language skills for research career (a suggested classification of research-friendly verbal and non-verbal skills that are required for PhDs (R1))
<p>Necessary Competences:                      1) carries out research under supervision;                      2) has the ambition to develop knowledge of research methodologies and discipline;                      3) has demonstrated a good understanding of a field of study;                      4) has demonstrated the ability to produce data under supervision;                      5) is capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;                      6) is able to explain the outcomes of research (and value thereof) to research colleagues</p>	<p>A. Monolingual English skills in:                      ✓ academic listening;                      ✓ reading, writing;                      ✓ speaking.                      B. Bilingual research-oriented academic skills in:                      ✓ critical reading;                      ✓ critical listening;                      ✓ verbal reasoning.                      C. Monolingual/bilingual skills in:                      ✓ transforming and visualizing verbal information into graphic information, using graphs, charts, pictograms, mind maps etc.,                      ✓ interpreting verbal and graphic information.                      D. Monolingual English skills in making an academic presentation on research results:                      ✓ writing academic skills;                      ✓ speaking academic skills in formal international settings;                      ✓ small talk speaking skills in neutral and informal settings.</p>
<p>Desirable Competences:                      1) develops integrated language, communication and environment skills to be able to communicate with peers, especially in an international context</p>	<p>E. Monolingual English skills and bilingual skills in writing academic correspondence.                      F. Monolingual English and bilingual skills in writing a literature review.                      G. Monolingual and bilingual skills in writing all parts of a research paper.                      H. English skills in establishing international contacts and goal-oriented cooperation.                      I. Monolingual English skills in discussing research matters / results offline and online.                      J. Monolingual English skills in mediating a communication.                      K. Monolingual English skills in overcoming academic communication barriers and gaps.                      L. Bilingual skills in rendering English science texts into Russian and Russian science texts into English.                      M. Bilingual skills in translating a written English or Russian science text in speech;                      N. Bilingual skills translating a written English or Russian science text in writing.                      O. Monolingual English skills in processing an English science text</p>

**Лингводидактическое расширение дескрипторов оценивания деятельности исследователя второго ранга (R2 Profile)**

<p>Necessary Competences:                  1) has demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of research associated with that field;                  2) has demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial programme of research with integrity;                  3) has made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, innovation or application. This could merit national or international refereed publication or patent;                  4) demonstrates critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;                  5) can communicate with their peers – be able to explain the outcome of their research (and value thereof) to the research community;                  6) takes ownership for and manages own career progression, sets realistic and achievable career goals, identifies and develops ways to improve employability;                  7) co-authors papers at workshop and conferences</p>	<p>A. Bilingual research-oriented skills in reviewing:                  ✓ scholarly papers;                  ✓ Master’s degree thesis;                  ✓ scholarly books.                  B. Monolingual English and Russian skills in editing research works.                  C. Monolingual English and Russian skills in supervising MD dissertations.                  D. Monolingual and bilingual skills in writing:                  ✓ papers, monographs etc. ;                  ✓ project report;                  ✓ reference letters;                  ✓ grant correspondence,                  ✓ project proposals and reports.                  Speaking skills in:                  ✓ formal academic settings;                  ✓ informal academic settings;                  ✓ bilingual integrated speaking and writing;                  ✓ skills to participate and cooperate in international research projects.                  E. Monolingual English and Russian speaking skills in:</p>
<p>Desirable Competences:                  1) understands the agenda of industry and other related employment sectors;                  2) understands the value of his/her research work in the context of products and services from industry and other related employment sectors;                  3) can communicate with the wider community, and with society generally, about their areas of expertise;                  4) can be expected to promote, within professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge-based society.                  5) can mentor First Stage Researchers, helping them to be more effective and successful in their R and D trajectory</p>	<p>✓ mediating concept;                  ✓ facilitating pluricultural space in academic communications.                  F. Acting as an intermediary in:                  ✓ informal academic and informal cross-cultural settings;                  ✓ formal academic cross-cultural settings.                  G. Monolingual English skills and bilingual skills (in the international university classroom) in lecturing and conducting seminars.                  H. Pluricultural skills, if necessary bilingual ones to act as an intermediary in:                  ✓ formal academic and informal pluricultural academic settings;                  ✓ formal academic pluricultural settings.                  I. Monolingual English and Russian skills in acting as a conference moderator/facilitator</p>

*Примечание.* Классификация академических навыков была предложена В.В. Сафоновой.  
*Источник:* <https://euraxess.ec.europa.eu/europe/career-development/training-researchers/research-profiles-descriptors>

В 2018–2020 гг. был осуществлен подобного рода анализ 50 рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык (английский язык)», разработанных для аспирантов и использовавшихся в 2018–

2020 г. в МГУ и других российских вузах, с целью определить, в какой мере рабочие программы по рассматриваемой дисциплине могли бы помочь преподавателям-практикам развивать и оценивать у аспирантов те коммуникативные монолингвальные и билингвальные умения, без которых исследователи в современном мире не смогут:

– осуществлять научно-исследовательскую деятельность с учетом мировых и национальных научных достижений и международного кодекса научного работника;

– представлять, оценивать и публиковать на АЯ свои исследовательские результаты с учетом особенностей структурирования статей в евроатлантическом формате, международных требований к публикациям высокорейтинговых зарубежных научных журналов;

– выполнять научно-просветительскую деятельности в России и за рубежом;

– быть готовым к участию в групповой экспертизе по оцениванию результатов научно-образовательной и научно-исследовательской деятельности научного работника;

– устанавливать научные контакты в условиях международного взаимодействия для последующего международного сотрудничества в глокализованном мире.

Анализ 50 российских рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык (английский язык)» показал, что, за исключением иноязычных коммуникативных умений А, D, L, M и N (см. табл. 3), другие коммуникативные умения на со-изучаемых языках, особенно билингвальные медиативные умения, полностью игнорировались как желаемые результаты обучения и изучения АЯ в аспирантуре.

Данные фокус-группового интервью показали, что хотя 20 из 25 опрошенных респондентов признали и поддержали идею о насущной необходимости переосмысления модели изучения АЯ при языковой подготовке научного работника и способов оценивания международно ориентированных коммуникативных умений на АЯ, а также на английском и русском языках, однако они также полагали, что для того, чтобы обновить модель изучения АЯ как инструмента академического взаимодействия в международной научной среде в университетское языковое образование, потребуется не менее трех или даже четырех лет:

а) из-за незнания международных (в том числе общеевропейских) требований к компетентностному развитию аспирантов как научных работников, как авторов научных публикаций, как медиаторов;

б) отсутствия фундаментальных лингводидактических исследований по выявлению общего и специфического в коммуникативном поведении участников международной научной коммуникации в условиях англоязычной и русскоязычной академической среды;

в) отсутствия соответствующих методически релевантных учебных пособий и экспериментально апробированного фонда оценочных средств (15 респондентов) для определения степени готовности аспирантов к выполнению научно-образовательной, научно-исследовательской и научно-просветительской деятельности на АЯ в условиях международной академической коммуникации;

г) трудоемкости процесса конструирования методического оценочного инструментария и их апробации в университетской аудитории (21 респондент);

д) недостаточной разработанности коммуникативно-ориентированного и коммуникационного кросс-культурного академического тренинга для эффективного участия в научной жизни именно глокализованного мира.

Помимо этого, некоторые из респондентов упомянули о том, что, будучи сами преподавателями ИЯ в вузах (у них аспирантское образование сочетается с параллельной преподавательской деятельностью), им необходима существенная методическая переподготовка в области лингвокультурной педагогики, ориентированной на обучение АЯ как инструменту академической корпорации и сотрудничества при использовании АЯ как лингва франка (ELF), так и того варианта АЯ, который обозначен в лингводидактике как стандартизированный английский язык международного общения (EIL). Также гораздо больше времени следует уделять междисциплинарной системе научного саморазвития аспирантов в инновационных направлениях лингводидактики и смежных с нею дисциплин. В частности, это касается таких областей научного знания, как когнитивная лингвистика, коммуникативистика, психология межкультурной коммуникации, культурология и культуроведение, контактная вариатология, социология и политология, что они реально могли себе позволить в то время.

### **Заключение**

Билингвальное образование средствами английского и русского языков – качественно новая тенденция и культурное явление в высшей школе Российской Федерации, причем последнее пока далеко не полностью методически обеспечено, в том числе при создании нормативно-правовой базы языкового образования (ООП, рабочие программы по дисциплинам) и при конструировании учебной литературы, создании инструментария и фонда оценочных средств, при этом не только для практических курсов по ИЯ, но и для теоретических курсов (включая в них англоязычный или другой иноязычный компонент). Одной из задач развития билингвального образования средствами английского и русского языков является разработка таких



внутривузовских оценочных средств, которые давали бы реальную картину компетенций аспирантов как академических субъектов международного академического сообщества.

Именно поэтому методология и методика построения рассматриваемых иноязычных и двуязычных оценочных заданий должна претерпевать кардинальные изменения, предполагающие новый вид междисциплинарного комплексного лингводидактического анализа, включающего, во-первых, коммуникационный анализ реальных научных мероприятий и событий, в которых аспирант выступает как субъект международной научной коммуникации; во-вторых, сравнительный кросс-культурный анализ вербальных и невербальных сценариев академического вербального и невербального поведения, ожидаемых от аспиранта в международной академической среде, когда он или она выполняют определенную академическую роль на конкретном научном мероприятии, предписываемую ему или ей как участнику конкретного международного мероприятия/события.

Результаты этих анализов обеспечивают определение прочной лингводидактической основы для научного выделения и описания однопольных и двуязычных академических макроумений и микроумений, с ориентацией на которые конструируется иерархически выстроенная система оценивания вербального и отчасти невербального поведения аспирантов как субъектов международного академического сообщества, которая затем становится объектом научно апробированного мониторинга развития у аспирантов билингвальной коммуникативной компетенции в процессе международно ориентированного языкового образования.

Несмотря на то что представленный научно-исследовательский проект является очень сложной и трудоемкой работой, которая все еще продолжается, я полагаю, что лингводидактические результаты, полученные на сегодняшний день, позволят начать обсуждение современных актуальных вопросов проектирования и создания динамичной многоуровневой и разноуровневой системы оценивания аспирантов при освоении учебной дисциплины «Иностранный язык» с учетом направления и научной специализации их подготовки, а также государственных, общественных и личностных потребностей аспирантов касательно международно ориентированного языкового образования в аспирантуре в глокализованном мире в XXI в.

#### Список источников

1. **Вепрева Т.Б., Печинкина О.В.** Иностранный язык в аспирантуре: новый этап // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto»: транспорт, общество, образование, язык. 2016. № 1 (08). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannyy-yazyk-v-aspiranture-novyy-etap> (дата обращения: 07.03.2022).

2. **Обучение** иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы / Г.В. Буянова, А.С. Киндеркнехт, Т.В. Попова, Е.В. Пеунова ; науч. ред. А.С. Киндеркнехт. Пермь : Прокрость, 2017. 188 с.
3. **Пенкина М.В.** Методика внутривузовского контроля сформированности межкультурных коммуникативных умений у студентов магистратуры (в научно-образовательной среде) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 25 с.
4. **Штукке Е.Е.** Преимущества применения технологии тестирования для обучения и контроля межкультурной компетенции студентов // Современные проблемы образования. 2010. № 2 (018). С. 126–129.
5. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
6. **Сафонова В.В.** Евро-атлантические форматы международной научной коммуникации как актуальная область исследования в дидактике перевода для аспирантов-гуманитариев // Русский язык и культура в зеркале перевода: юбилейная международная научная конференция (г. Салоники (Греция), 8–12 июля 2021 г.) : материалы конф. Т. 10. Салоники, 2021а. С. 111–121.
7. **Сафонова В.В.** Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021б. № 1. С. 151–164.
8. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.
9. **Safonova V.** Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education // European Journal of Language and Literature Studies (European Centre for Science and Research). 2017. Vol. 7, № 1. P. 76–85.
10. **House J.** Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the myth of mutual intelligibility // Teaching and Learning English as a Global Language: *native and non-native perspectives* / ed. by C. Gnutzmann. Tübingen : Stauffenburg, 1999. P. 73–89.
11. **Jenkins J.** Assessing English as a Lingua Franca // Encyclopedia of Language and Education. Language Testing and Assessment / eds. by C. Clapham, P. Corson. Vol. 7. New York : Springer, 2016. P. 1–15.
12. **Jenkins J.** English as a Lingua Franca in the international university: The politics of academic English language policy. Routledge, 2014. 243 p.
13. **Jenkins J.** The phonology of English as an international language. Oxford : Oxford University Press, 2000. 258 p.
14. **Прошина З.Г.** Интегративная роль английского языка как лингва франка в АТР // Российский Дальний Восток и интеграционные процессы в странах АТР: политико-экономические, социально-культурные проблемы : материалы VI междунар. науч.-практ. конф. Владивосток : МГУ им. адм. Г.И. Невельского, 2008. С. 6–10.
15. **Бондаренко В.Е.** Вариативность английского языка как лингводидактическая проблема при обучении английскому как «Lingua franca» // Вестник МГЛУ. 2014. Вып. 14. С. 9–17.
16. **Любимова А.А., Колесникова А.Н.** Требования к произношению преподавателя английского языка: нормативность или фонетическая разборчивость? // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 171–182.
17. **Сафонова В.В., Колесникова А.Н., Любимова А.А.** Параметры оценивания сформированности фонологической компетенции при изучении английского языка как лингва франка // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 186–202.

18. **Seidlhofer B.** Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca. Oxford : Oxford University Press, 2011. 264 p.
19. **Mauranen A.** Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication // *International Journal of the Sociology of Language*. 2006. № 177. P. 123–150.
20. **Mauranen A.** Exploring ELF: academic English Shaped by Non-native Speakers. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 271 p.
21. **Cogo A.** English as a Lingua Franca: Concepts, Use and Implications // *English Language Teaching Journal*. 2012. № 66 (1). P. 97–105.
22. **Cogo A.** English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and applications // *International perspectives on English as a Lingua Franca* / eds. by H. Bowles, A. Cogo. London : Palgrave Macmillan, 2015. P. 1–12.
23. **Dewey M.** The distinctiveness of English as a Lingua Franca // *ELT Journal*. 2013. № 67 (3). P. 346–349.
24. **Dewey M.** Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF // *Journal of English as a Lingua Franca*. 2012. № 1(1). P. 141–170.
25. **Ehrenreich S.** The Dynamics of English as a Lingua Franca in international business: language contact perspective // *Latest Trends in ELF Research* / eds. by A. Archibald, A. Cogo, J. Jenkins. Cambridge Scholars Publishing, 2011. P. 11–34.
26. **Jenkins J., Baker W., Dewey M.** The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca. London ; New York : Routledge, 2018. 620 p.
27. **Bowles H., Cogo A.** International perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical Insights. London : Palgrave Macmillan, 2015. 212 p.
28. **Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts: Conceptualisation, Research and Pedagogic Implications** / ed. by K. Murata. Routledge, 2015. 262 p.
29. **Firth A.** The lingua franca factor // *Intercultural Pragmatics*. 2009. № 6 (2). P. 147–170. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.009>.
30. **Nelson C., Prostina Z.G., Davis D.R.** Handbook of World Englishes. New Jersey : Wiley & Sons, Incorporated, 2020. 848 p.
31. **Widdowson H.G.** EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests // *World Englishes*. 1997. № 16 (1). P. 135–146.
32. **Ur P.** English as a Lingua Franca and Some Implications for English Teachers // BETA-IATEFL Conference. Stara Zagora, Bulgaria, 2009. URL: [https://www.tesol-france.org/uploaded\\_files/files/Coll09-Ur\\_Plenary\\_Handouts.pdf](https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll09-Ur_Plenary_Handouts.pdf) (accessed: 07.03.2022).
33. **Kiczowski M., Lowe R.J.** Teaching English as a Lingua Franca: The journey from EFL to ELF. London : DELTA Publishing, 2019. 119 p.
34. **Любимова А.А., Колесникова А.Н.** Произносительная нормативность в контексте лингва франка: от изменения требований к изменению взглядов // *Rhema. Рема*. 2021. № 3. С. 82–97.
35. **Matsuda A.** Incorporating world Englishes in teaching English as an international language // *TESOL Quarterly*. 2003. № 37 (4). P. 719–729.
36. **Ekstam J., Sarvandy E.** Principles of the ‘lingua franca approach’ and their implications for pedagogical practice in the Iranian context // *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*. 2018. № 6 (1). P. 39–52.
37. **Kirkpatrick A.** Teaching English in Asia in non-Anglo cultural contexts: Principles of the ‘lingua franca approach’ // *The pedagogy of English as an international language: Perspectives from scholars, teachers, and students* / eds. by R. Marlina, R.A. Giri. New York : Springer, 2014. P. 23–34.
38. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.** Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.

39. **North B., Piccardo E.** Companion Volume: Common European Framework of References for Languages: Language Learning, Teaching and Assessment. Strasbourg : Council of Europe, 2020. 275 p.
40. **Hamp-Lyons L., Davies A.** The Englishes of English tests: bias revisited // World Englishes. 2008. № 27 (1). P. 26–39.
41. **Newbold D.** Engaging with ELF in an Entrance Test for European University Students // Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca / eds. by Y. Bayyurt, A. Sumru. Berlin : De Gruyter Mouton, 2015. P. 205–222.
42. **Shohamy E.** The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests. Abingdon-on-Thames : Routledge, 2014. 208 p.
43. **Kiczkowiak M.** Seven principles for writing materials for English as a lingua franca // ELT Journal. 2020. № 74 (1). P. 1–9.
44. **Sifakis N.C.** ELF awareness in English language teaching: Principles and processes // Applied Linguistics. 2017. № 40 (2). P. 288–306.
45. **Yu G., Green A.** Preparing for Admissions Tests in English // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2021. Vol. 28, Is. 1. P. 1–12.
46. **Clark T., Yu G.** Beyond the IELTS test: Chinese and Japanese postgraduate UK experiences, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2021. Vol. 24, Is. 10. P. 1512–1530.
47. **Pinner R.** Japanese Students' Reactions to International Speakers of English: Native-speakerism and Authenticity [paper presentation] // The 5th Waseda ELF International Workshop, Waseda, Tokyo, Japan. 2015. URL: <https://www.slideshare.net/engnet/japanese-students-reactions-to-international-speakers-of-english-nativespeakerism-and-authenticity> (accessed: 07.03.2022).
48. **Стернин И.А.** Коммуникативное поведение. Вып. 32: Академическое общение. Воронеж : Истоки, 2009. 194 с.
49. **Towards a European Framework for Research Careers.** URL: [https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy\\_library/towards\\_a\\_european\\_framework\\_for\\_research\\_careers\\_final.pdf](https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf) (accessed: 07.03.2022).
50. **Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования / отв. ред. Е.В. Караваева.** М. : Геоинфо, 2018. 240 с.

#### References

1. Vepreva T.B., Pechinkina O.V. (2016) Inostrannyj jazyk v aspiranture: novyj etap [Foreign language in postgraduate studies: a new stage] // Mezhdunarodnyj informacionno-analiticheskij zhurnal Crede Experto: transport, obshhestvo, obrazovanie, jazyk. 1 (08). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannyj-yazyk-v-aspiranture-novyy-etap> (Accessed: 07.03.2022).
2. Bujanova G.V., Kinderkneht A.S., Popova T.V., Peunova E.V. (2017) Obuchenie inostrannomu jazyku v aspiranture nejazykovogo vuza: aktual'nye voprosy: monografija [Teaching a foreign language in graduate school at a non-linguistic university: topical issues: monograph]. Perm' IPC Prokrost. 188 p.
3. Penkina M.V. (2019) Metodika vnutrivuzovskogo kontrolja sformirovannosti mezhkul'turnyh kommunikativnyh umenij u studentov magistratury (v nauchno-obrazovatel'noj srede) [Methodology of intra-university control of the readiness of intercultural communication skills among master's degree students (in the scientific and educational environment)]. Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 25 p.
4. Shtukke E.E. (2010) Preimushhestva primeneniya tehnologii testirovaniya dlja obuchenija i kontrolja mezhkul'turnoj kompetencii studentov [Benefits of using testing technology for teaching and monitoring students' intercultural competence]. Sovremennye problemy obrazovaniya. 2 (018). pp. 126-129.

5. Safonova V.V. (1996) *Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij* [The study of languages of international communication within the dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh: «Istoki».
6. Safonova V.V. (2021a) *Evro-atlantskie formaty mezhdunarodnoj nauchnoj kommunikacii kak aktual'naja oblast' issledovanija v didaktike perevoda dlja aspirantov-gumanitarijev* [Euro-Atlantic formats of international scientific communication as a topical area of research in translation didactics for graduate students in the humanities]. *Russkij jazyk i kul'tura v zerkale perevoda: jubilejnaja mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija*, 10. pp. 111-121.
7. Safonova V.V. (2021b) *Lingvodidakticheskie razmyshlenija o mediativnom obrazovanii prepodavatelja-issledovatelja v sisteme jazykovoj podgotovki k mezhdunarodnomu partnerstvu i sotrudnichestvu* [Linguodidactic reflections on the mediative education of a teacher-researcher in the system of language training for international partnership and cooperation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 1. pp. 151-164.
8. Safonova V.V. (2014) *Sociokul'turnyj podhod: osnovnye social'no-pedagogicheskie i metodicheskie polozenija* [Sociocultural approach: basic socio-pedagogical and methodological provisions]. *Inostrannye jazyki v shkole*, 11. pp. 2-13.
9. Safonova V. (2017) *Cultural Studies as a Didactic Means of Improving Intercultural Language Education* // *European Journal of Language and Literature Studies* (European Centre for Science and Research). Vol. 7 (1). pp. 76-85.
10. House J. (1999) *Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the myth of mutual intelligibility* // *Teaching and Learning English as a Global Language: native and non-native perspectives* / ed. by C. Gnutzmann. Tübingen: Stauffenburg. pp. 73-89.
11. Jenkins J. (2016) *Assessing English as a Lingua Franca* // *Encyclopedia of Language and Education. Language Testing and Assessment* / eds. by C. Clapham, P. Corson. Vol. 7. New York: Springer. pp. 1-15.
12. Jenkins J. (2014) *English as a Lingua Franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge. 243 p.
13. Jenkins J. (2000) *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press. 258 p.
14. Proshina Z.G. (2008) *Integrativnaja rol' anglijskogo jazyka kak lingva franca v ATR* [Integrative role of English as a lingua franca in the Asia-Pacific region] // *Vladivostok: MGU im. Adm. G.I. Nevel'skogo*. pp. 6-10.
15. Bondarenko E. V. (2014). *Variativnost' anglijskogo jazyka kak lingvodidakticheskaja problema pri obuchenii anglijskomu kak Lingua franca* [Variability of the English language as a linguodidactic problem in teaching English as Lingua Franca]. *Vestnik MGLU*, 14. pp. 9-17.
16. Ljubimova A.A., Kolesnikova A.N. (2020) *Trebovanija k proiznosheniju prepodavatelja anglijskogo jazyka: normativnost' ili foneticheskaja razborchivost'?* [Requirements for an English teacher's pronunciation: normativity or phonetic intelligibility?]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija*, 4. pp. 171-182.
17. Safonova V.V., Kolesnikova A.N., Ljubimova A.A. (2021) *Parametry ocenivanja sformirovannosti fonologicheskoi kompetencii pri izuchenii anglijskogo jazyka kak lingva franca* [Parameters for assessing the readiness of phonological competence when learning English as a lingua franca]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija*, 3. pp. 186-202.
18. Seidlhofer B. (2011) *Understanding English as a Lingua Franca: A complete introduction to the theoretical nature and practical implications of English used as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press. 264 p.

19. Mauranen A. (2006) Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication // *International Journal of the Sociology of Language*. 177. pp. 123-150.
20. Mauranen A. (2012) *Exploring ELF: academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge : Cambridge University Press. 271 p.
21. Cogo A. (2012) English as a Lingua Franca: Concepts, Use and Implications // *English Language Teaching Journal*. 66 (1). pp. 97-105.
22. Cogo A. (2015) English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and applications // *International perspectives on English as a Lingua Franca / eds. by H. Bowles, A. Cogo*. London : Palgrave Macmillan. pp. 1-12.
23. Dewey M. (2013) The distinctiveness of English as a Lingua Franca // *ELT Journal*. 67 (3). pp. 346-349.
24. Dewey M. (2012) Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF // *Journal of English as a Lingua Franca*. 1 (1). pp. 141-170.
25. Ehrenreich S. (2011) The Dynamics of English as a Lingua Franca in international business: language contact perspective // *Latest Trends in ELF Research / eds. by A. Archibald, A. Cogo, J. Jenkins*. Cambridge Scholars Publishing. pp. 11-34.
26. Jenkins J., Baker W., Dewey M. (2018) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London; New York: Routledge. 620 p.
27. Bowles H., Cogo A. (2015) *International perspectives on English as a Lingua Franca: Pedagogical Insights*. London: Palgrave Macmillan. 212 p.
28. *Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts: Conceptualisation, Research and Pedagogic Implications (2015) / ed. by K. Murata*. Routledge. 262 p.
29. Firth A. (2009) The lingua franca factor // *Intercultural Pragmatics*. 6 (2). pp. 147-170. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.009>.
30. Nelson C., Prostina Z.G., Davis D.R. (2020) *Handbook of World Englishes*. New Jersey: Wiley & Sons, Incorporated. 848 p.
31. Widdowson H.G. (1997) EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests // *World Englishes*. 16 (1). pp. 135-146.
32. Ur P. (2009) English as a Lingua Franca and Some Implications for English Teachers // *BETA-IATEFL Conference*. Stara Zagora, Bulgaria. URL: [https://www.tesol-france.org/uploaded\\_files/files/Coll09-Ur\\_Plenary\\_Handouts.pdf](https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll09-Ur_Plenary_Handouts.pdf) (Accessed: 07.03.2022).
33. Kiczkowiak M., Lowe R.J. (2019) *Teaching English as a Lingua Franca: The journey from EFL to ELF*. London: DELTA Publishing. 119 p.
34. Ljubimova A.A., Kolesnikova A.N. (2021) Proiznositel'naja normativnost' v kontekste lingva franka: ot izmenenija trebovanij k izmeneniju vzgljadov [Pronunciation normativity in the context of the lingua franca: from changing requirements to changing views]. *Rema*, 3. pp. 82–97.
35. Matsuda A. (2003) Incorporating world Englishes in teaching English as an international language // *TESOL Quarterly*. 37 (4). pp. 719–729.
36. Ekstam J., Sarvandy E. (2018) Principles of the 'lingua franca approach' and their implications for pedagogical practice in the Iranian context // *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*. 6 (1). pp. 39-52.
37. Kirkpatrick A. (2014) Teaching English in Asia in non-Anglo cultural contexts: Principles of the 'lingua franca approach' // *The pedagogy of English as an international language: Perspectives from scholars, teachers, and students / eds. by R. Marlina, R.A. Giri*. New York: Springer. pp. 23-34.
38. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001)*. Cambridge: Cambridge University Press. 260 p.
39. North B., Piccardo E. (2020) *Companion Volume: Common European Framework of References for Languages: Language Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. 275 p.

40. Hamp-Lyons L., Davies A. (2008) The Englishes of English tests: bias revisited // *World Englishes*. 27 (1). pp. 26-39.
41. Newbold D. (2015) Engaging with ELF in an Entrance Test for European University Students // *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca* / eds. by Y. Bayyurt, A. Sumru. Berlin: De Gruyter Mouton. pp. 205-222.
42. Shohamy E. (2014) *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Abingdon-on-Thames: Routledge. 208 p.
43. Kiczkowiak M. (2020) Seven principles for writing materials for English as a lingua franca // *ELT Journal*. 74 (1). pp. 1-9.
44. Sifakis N.C. (2017) ELF awareness in English language teaching: Principles and processes // *Applied Linguistics*. 40 (2). pp. 288-306.
45. Yu G., Green A. (2021) Preparing for Admissions Tests in English // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol. 28 (1). pp. 1-12.
46. Clark T., Yu G. (2021) Beyond the IELTS test: Chinese and Japanese postgraduate UK experiences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 24, Is. 10. pp. 1512-1530.
47. Pinner R. (2015) Japanese Students' Reactions to International Speakers of English: Native-speakerism and Authenticity [paper presentation] // *The 5th Waseda ELF International Workshop*, Waseda. Tokyo, Japan. URL: <https://www.slideshare.net/engnet/japanese-students-reactions-to-international-speakers-of-english-nativespeakerism-and-authenticity> (Accessed: 07.03.2022).
48. Sternin I.A. (2009) *Kommunikativnoe povedenie. Akademicheskoe obshhenie. Monografiya [Communicative behaviour. Academic communication]*. Voronezh: izd-vo «Istoki». 194 p.
49. *Towards a European Framework for Research Careers*. URL: [https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy\\_library/towards\\_a\\_european\\_framework\\_for\\_research\\_careers\\_final.pdf](https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf) (Accessed: 07.03.2022).
50. Karavaeva E. V. (2018) *Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetencij v sisteme vysshego obrazovaniya. Kollektivnaya monografiya [Researcher of the XXI century: the building of competencies in the system of higher education: monograph]*. M.: Izdatel'stvo Geoinfo, 240 p.

***Информация об авторе:***

**Сафонова В.В.** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991). E-mail: euroschool@mail.ru

***Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.***

***Information about the author:***

**Safonova V.V.**, D.Sc. (Education), Professor, Lomonosov Moscow State University (Leninskie Gory, 1, Moscow, Russia, 119991). E-mail: euroschool@mail.ru

***The author declares no conflicts of interests.***

*Поступила в редакцию 07.04.2022; принята к публикации 04.05.2022*

*Received 07.04.2022; accepted for publication 04.05.2022*