

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-4-24-31
УДК 811.111(045)

EMI и другие профессиональные риски преподавателя английского языка

Н.Г. Кондрахина^а, О.Н. Петрова^б

^{а,б} Финансовый университет при Правительстве РФ

^а <http://orcid.org/0000-0003-3299-2617>; ^б <http://orcid.org/0000-0003-2581-5073>

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются внешние и внутренние факторы, отрицательно влияющие на эффективность работы преподавателя иностранного языка в вузе. Прослеживается связь этих факторов с профессиональными рисками преподавателя, к которым, в первую очередь, относится несоответствие современным требованиям. Эти требования предусматривают владение гибкими навыками, применение передовых педагогических и цифровых технологий, совмещение педагогической, научной и коммерческой деятельности. Так как наибольший риск для самой профессии преподавателя иностранного языка представляет переход к использованию вузом технологий CLIL (предметно-языкового интегрированного обучения) и EMI (применения английского языка как средства обучения), предпринята попытка определения сфер сотрудничества преподавателя иностранного языка с преподавателями специальных дисциплин в таких моделях обучения.

Ключевые слова: профессиональные риски; роли преподавателя; публикационная активность; английский язык для специальных целей; предметно-языковое интегрированное обучение; английский как средство обучения

Для цитирования: Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. EMI и другие профессиональные риски преподавателя английского языка. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2020;10(4):24-31. DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-4-24-31

ORIGINAL PAPER

EMI and Other Professional Risks of ESP Teacher

N.G. Kondrakhina^а, O.N. Petrova^б

^{а,б} Financial University under the Government of the Russian Federation

^а <http://orcid.org/0000-0003-3299-2617>; ^б <http://orcid.org/0000-0003-2581-5073>

ABSTRACT

The article describes internal and external factors producing a negative impact on the productivity of the ESP teachers' activity. These factors are connected with professional risks, primarily with teachers being unable to adequately meet modern requirements such as mastering advanced educational and digital technologies, applying soft skills, combining teaching with research work and provision of additional paid educational services. The authors consider the introduction of CLIL technology and EMI model by universities to be the highest risk to the very profession of ESP teacher and make an attempt to identify the possible areas of cooperation between ESP teachers and EMI lecturers.

Keywords: professional risks; roles of a teacher; publication activity; English for Special Purposes; Content and Language Integrated Learning; English as a Medium of Content and Language Integrated Learning Instruction

For citation: Kondrakhina N.G., Petrova O.N. EMI and other professional risks of ESP teacher. *Gumanitarnye Nauki. Vestnik Finansovogo Universiteta = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. 2020;10(4):24-31. DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-4-24-31

Внешними факторами, формирующими профессиональные риски преподавателей, являются мировые тенденции развития образования; изменения и реформы, проводимые государством для повышения рейтингов отечественных университетов, а также политика конкретных вузов, предъявляющих все более жесткие требования к своим преподавателям для выполнения приказов Минобрнауки.

Профессиональные риски во многих источниках (например, словаре терминов МЧС или справочнике руководителя предприятия) рассматриваются как потенциальный риск жизни и здоровью работника при выполнении профессиональных обязанностей либо как профессиональная ошибка работника, которая может повлечь за собой ущерб жизни и здоровью третьих лиц. Когда речь идет о профессиональных рисках педагога, упоминаются еще профессиональная деформация или профессиональное выгорание. Вопросы рисков, присущих преподавателям высшей школы, рассматривались в работах М.В. Бреевой, О.А. Вдовина, И.Ю. Ильиной и др.

В иностранной литературе применительно к профессиональной деятельности преподавателя высшей школы наиболее широко обсуждаются два вида рисков: научить студентов не тому и/или неэффективно реализовать образовательную деятельность, т.е. использовать неверные или неэффективные педагогические подходы, приемы и технологии. Способами смягчения этих рисков обычно называют повышение квалификации преподавателя или овладение им необходимыми компетенциями.

Это, безусловно, относится и к российской практике высшего образования, но наибольшую тревогу у преподавателей вызывает растущее количество требований и новых функций, возлагаемых на них в связи с многочисленными нововведениями и реформами в высшем образовании.

К профессиональным можно отнести риски, связанные с упразднением или объединением кафедр и факультетов, появлением департаментов, изменением аудиторной нагрузки, заключением эффективных контрактов, возможным сокращением срока избрания на должность на основе конкурсного отбора и угрозой потери работы. Уменьшилось значение ученой степени, звания, стажа работы, объема и качества выполненной учебно-методической работы, в том чи-

сле разработанных программ дисциплин и даже изданных учебников. Зато при оценке качества работы преподавателя возросло значение количества опубликованных статей в индексируемых изданиях и особенно в международных базах данных [1].

Список профессиональных рисков преподавателя очень обширен. Источниками риска для преподавателя могут быть руководитель, недостаточный опыт и отсутствие педагогического образования, обилие информации, не точно сформулированная цель обучения и сами студенты. Но это управляемые риски, с ними преподаватель может справиться [2].

В 2013 г. академик педагогических и социальных наук, профессор А.П. Горбунов выделил семь основных ролей преподавателя высшей школы, необходимых и актуальных в современную эпоху. Наиболее значимые из сформулированных им положений приводятся ниже.

Преподаватель должен быть не только специалистом в своем предмете, но и специалистом в обучении этому предмету и постоянно совершенствоваться как методист, дидакт, педагогический технолог. Это предусматривает подготовку материала к занятиям, разработку учебных программ, учебно-методических комплексов; подготовку и публикацию учебников и учебно-методических пособий; разработку и апробацию новых педагогических методов, приемов и технологий обучения и т.д.

Вторая роль современного преподавателя связана с его научной и научно-методической деятельностью, повышением квалификации и руководством научно-исследовательской работой студентов.

Третья роль предполагает формирование у студента способности к эффективной коммуникации, социальному взаимодействию, активному мышлению, т.е. необходимость формировать у выпускников не только профессиональные, но и социально-личностные компетенции.

Остальные роли преподавателя включают ориентированность на глобализацию и интернационализацию образования, способность к работе в команде, умение порождать инновации и применять их на практике [3].

Данные роли не вызывают сомнения, потому что они органично присущи преподавательской профессии и постоянно реализуются преподавателями в практической деятельности. Однако сегодня на преподавателя возлагают дополни-

тельные функции, часть из которых вызывает не только сомнение, но и сопротивление. В частности, М. В. Евдокимова отмечает: «Для успешной реализации всего спектра возлагаемых на него функций преподаватель сегодня, наряду со своими традиционными компетенциями, должен в той или иной мере обладать компетенциями исследователя, системного аналитика, компьютерного дизайнера, менеджера, экономиста, специалиста по информационным технологиям, маркетолога, PR-менеджера» [4].

Создается ощущение, что распределение труда как экономическая концепция перестала существовать.

Безусловно, современный преподаватель должен владеть информационными технологиями в той мере, в которой они необходимы ему для работы. Цифровизация экономики в целом, и образования в частности, диктует необходимость постоянно эти навыки развивать и применять их на практике. Современные риски, с которыми преподаватели высшей школы сталкиваются при цифровизации высшего образования, анализируются профессором М. Е. Вайндорф-Сысоевой [5].

Вузы требуют от своих преподавателей, чтобы они зарабатывали деньги для университетов посредством оказания платных услуг и научных исследований (независимо от специфики преподаваемого предмета), располагая таким мощным инструментом, как требования к прохождению конкурса на должность.

Оказание платных услуг для повышения уровня владения иностранным языком, подготовки к международным экзаменам по иностранному языку, подготовки переводчиков в профессиональной сфере представляется естественным способом заработать деньги для вуза преподавателями иностранного языка.

Одним из основных требований к преподавателю является увеличение объема научной работы. Он может выступить переводчиком, референтом, составить обзор литературы, получить грант на написание учебника или монографии. Но вряд ли это является вкладом в науку и серьезным источником финансирования для вуза.

Стремление к повышению публикационной активности вузов и погоня за рейтингами приводят к постоянно увеличивающимся требованиям к объему, качеству и цитированию научных публикаций, особенно индексированных в зарубежных наукометрических базах. Журнальные

публикации исторически были прерогативой естественных наук. Их автоматически распространяют на социогуманитарную сферу, причем «баллы» или другие стимулы за публикации во «влиятельных» журналах, входящих, например, в базу Web of Science, несопоставимы с ценой публикации в российском «ВАКовском» журнале [6].

Публикации в журналах, индексируемых в РИНЦ, и в материалах профильных конференций не котируются совсем, вплоть до запрета включения их в индивидуальные планы преподавателя.

Для российского преподавателя именно российская профессиональная аудитория является «потребителем» его статей, а никак не мифические иностранные специалисты, для которых в зарубежных журналах на английском языке он должен описывать свои методические находки — как преподавать их же языки российскому студенту. Опять же часто преподаватели иностранного языка выступают в качестве переводчиков «за соавторство» или становятся клиентами бизнеса, специализирующегося на публикациях в журналах платформы Web of Science и Scopus.

Все это приводит к тому, что преподаватель иностранного языка постоянно работает под давлением, стараясь частично уклониться от рисков, а частично справиться с ними. Наилучшим вариантом для преподавателя является компенсация рисков, когда вуз предоставляет современные технические средства и организует обучение преподавателей их использованию, например в условиях перехода на дистанционное обучение.

Вышеназванные риски угрожают преподавателю потерей работы или должности, но не ведут, или пока не ведут, к исчезновению профессии «преподаватель иностранного языка в вузе». Перспектива замены преподавателя на робота в связи с развитием цифровизации в ближайшем будущем представляется маловероятной. Реальную угрозу представляет растущий глобальный феномен EMI (English as a Medium of Instruction — английский как средство обучения), т.е. практика замены иностранного языка как предмета на преподавание вузовских дисциплин на английском языке в странах, где английский язык не является родным.

EMI часто путают, а иногда и объединяют с предметно-языковым интегрированным об-

учением CLIL (Content and Language Integrated Learning). Это, безусловно, не одно и то же. Д. Марш, который ввел этот термин в 1994 г., определял CLIL как ситуацию, когда предметы полностью или частично преподаются посредством иностранного языка с двойной целью, а именно: изучение предметного содержания и одновременное изучение иностранного языка [7].

Сейчас его описывают, как двунаправленный компетентностный подход, в котором иностранный язык используется как для преподавания основного предмета, так и для изучения самого языка. Д. Грэдолл добавляет, что CLIL отличается от простого обучения на английском языке тем, что от учащихся перед началом обучения не обязательно требуется знание английского языка, необходимое для того, чтобы справиться с предметом [8].

Идея не нова. Исторические предпосылки возникновения дидактической технологии CLIL относятся к XVI–XVIII вв. В практике среднего образования в СССР был период, когда в школах с углубленным изучением иностранного языка ряд предметов (как правило, гуманитарного, а иногда и естественного цикла) преподавался на иностранном языке. Это не исключало обучение английскому как предмету и не отменяло преподавание тех же предметов на родном языке. На иностранном языке преподавалась и литература страны изучаемого языка, что приводило к значительному увеличению часов, в течение которых учащиеся использовали иностранный язык. Велась направленная подготовка учителей для билингвального (как мы это называем сейчас) обучения: в педагогических вузах на историко-филологических, физико-математических и естественно-географических факультетах (направлениях) готовили учителей такого профиля. Позднее эта модель в среднем образовании прекратила существование, но к концу XX в., когда академическая мобильность и возможность получать образование за границей стали реальностью, выяснилось, что иностранный язык становится инструментом образования и самообразования, «подключается» к изучению других предметов [9].

Что касается высшего образования, то педагогические кадры в 1970–1980-х гг. для средних и высших учебных заведений параллельно с фундаментальной языковой подготовкой готовили в Университете дружбы народов им.

Патриса Лумумбы. Выпускники получали двойной диплом: по профильной специальности и диплом переводчика с иностранного языка (одного или двух) на русский. Причем на первом году обучения преподавался язык общей направленности (то, что сейчас называется General English) до 18–20 часов в неделю, а на протяжении еще трех лет — язык специальности (сейчас ESP). Целью вуза была подготовка кадров для развивающихся стран Азии, Африки и Латинской Америки, и многие выпускники после получения диплома направлялись в эти страны преподавать и работать. Университет существует и сейчас, но языковая подготовка претерпела там значительные изменения.

В свете ориентации на обучение специальным предметам на иностранном языке на занятиях иностранным языком учителя и преподаватели стали активнее использовать элементы CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение), причем в большей степени в средней и даже начальной школе. Очень часто на практике это означает введение лексики, присущей той или иной отрасли знаний, и выполнение простых заданий по предмету.

Более того, Е. К. Иванов отмечает, что преподаватели путают технологию CLIL с похожей на первый взгляд технологией LSP (Language for Specific Purposes — язык для специальных целей). Он проводит подробный анализ отличий этих технологий, напоминая, со ссылкой на Е. Н. Соловову и Т. Хатчинсона, что входной уровень владения иностранным языком обучающихся для последующего обучения по LSP должен быть *intermediate* (средний) или *advanced* (продвинутый). На занятиях осуществляется выборочное изучение грамматических структур, необходимых для решения задач профессионального общения в определенных ситуативных контекстах. Преподаватель LSP (каковыми и является большинство вузовских преподавателей иностранного языка) — специалист в области языка и имеет опосредованное представление о профильной дисциплине. При обучении иностранному языку по технологии LSP оцениванию подлежит языковой аспект (знание грамматики, профессиональной терминологии, умение общаться в рамках изученных тем) [10].

Что касается CLIL, то при применении этой технологии возможно включение иностранного языка в программу обучения профильной дисциплине, а преподаватель иностранного языка

сотрудничает с преподавателями специальных дисциплин. CLIL не предъявляет требований к начальному уровню владения иностранным языком, язык естественным образом изучается в процессе учебного общения, при этом коммуникация на занятии важнее грамматической правильности речи. К основным достоинствам CLIL относят повышенный интерес и мотивацию обучающихся к профессиональной коммуникации, но остается не до конца выясненным вопрос контроля.

Сейчас в ряде вузов, в том числе и Финансовом университете, есть факультеты, где ряд курсов (по выбору) для бакалавров и магистрантов читается на иностранном языке, а родной язык используется только при введении профессиональных терминов. Считается, что это переходный этап к широкому использованию ЕМІ.

В этих условиях возникает вопрос об изменяющейся роли преподавателя иностранного языка для специальных целей. Представляется, что из выделенных профессором Д. Койлом трех моделей CLIL преподавателям иностранного языка отводятся наиболее реализуемые роли в моделях С2 и С3. Напомним, что это за модели.

Модель С2 представляет собой вспомогательное/дополнительное интегрированное обучение предмету и языку. Данная модель обучения предполагает параллельное преподавание предметов, при этом упор делается на развитие знаний и умений для использования языка в целях обеспечения мыслительных процессов высшего порядка. Преподаватели иностранного языка, входящие в структурные подразделения по преподаванию специальностей, осуществляют внешнюю поддержку при обучении. В процессе предметно-языкового интегрированного обучения студенты приобретают умение использовать иностранный язык для работы по своей специальности.

Модель С3 представляет собой предметные курсы с включением языковой поддержки. Программы обучения специальности разрабатываются с точки зрения развития не только профессиональных, но и языковых навыков. При такой модели обучение проводится как преподавателями-предметниками, так и специалистами в области обучения языкам. Даже с плохим знанием языка студент может получать поддержку в течение всего процесса обучения,

что делает возможным овладение как предметом, так и языком, на котором преподается предмет. По данной модели могут обучаться студенты с различным языковым уровнем [11].

На практике это означает, что кафедрам и/или департаментам иностранных языков необходимо отслеживать в учебных планах, какие курсы на неязыковых факультетах по выбору ведутся на иностранном языке и опережающим образом включать необходимую лексику и понятийный аппарат в разрабатываемые пособия по иностранному языку. Возможно создание совместных учебно-методических материалов — как по специальным дисциплинам, где преподаватель иностранного языка оказывает языковую поддержку преподавателю-предметнику, так и по иностранному языку, где преподаватель-предметник выступает консультантом, рекомендуя, какие иноязычные материалы профессиональной направленности можно использовать на занятиях по иностранному языку. Желательно более широкое использование на занятиях по иностранному языку материалов из аутентичных пособий по специальности. Сейчас преподаватели LSP используют такие аутентичные пособия по специальности при подготовке учебно-методических материалов для изучения иностранного языка. На занятиях по иностранному языку можно проводить решение предметных несложных задач с целью отработки правильного академического языка с большим акцентом на форму высказывания (устную и письменную), а не на содержание. В этой связи необходимо на младших курсах уделять разумное внимание академическому языку, но не обязательно в рамках подготовки к международным экзаменам по академическому языку типа EILTS и TOEFL.

Еще одной формой реализации вышеуказанных моделей в учебном процессе является ведение семинарских занятий двумя преподавателями: предметником и лингвистом, где преподаватель иностранного языка может ввести лексические и грамматические конструкции, а предметник — продолжить тему.

Для обеспечения языковой поддержки студентов с целью успешного прохождения курсов по специальности на иностранных языках могут оказаться полезными короткие курсы иностранного языка по выбору, например по подготовке презентации, написанию научной работы, навыкам дискуссии, разбору кейса,

делового и профессионального общения. Эти курсы могут быть организованы в очном или дистанционном формате.

Представляется, что организация в университетах курсов по выбору на иностранном языке является переходом к следующей стадии — внедрению технологии ЕМІ (английский язык, как средство обучения), которая постепенно становится глобальным феноменом. По нашему мнению, эта образовательная парадигма является одним из самых серьезных рисков для преподавателя иностранного языка, потому что не только девальвирует ценность вузовского курса иностранного языка как предмета, но и со всей очевидностью приводит к его вытеснению из учебных программ. Речь здесь не идет о факультетах, где преподавание всех дисциплин ведется на иностранном языке.

ЕМІ (English Medium Instruction) — это методика использования английского языка для преподавания академических дисциплин в странах и регионах, где английский не является национальным языком. Английский язык перестает быть учебной дисциплиной, а становится средством подготовки специалистов в различных областях.

Использование ЕМІ имеет ряд преимуществ как для студентов, так и для вуза в целом. Студенты получают доступ к международным образовательным программам, совершенствуют навыки межкультурной коммуникации, повышается их конкурентоспособность на рынке труда. Для вузов использование ЕМІ означает повышение рейтинга, способствует привлечению иностранных студентов, позволяет заработать дополнительные средства.

В статье Е.Н. Солововой и З.Н. Козловой подробно анализируются распространение ЕМІ во всем мире, проблемы, связанные с внедрением ЕМІ в российских вузах, а также требования, предъявляемые к преподавателям ЕМІ. Статья основана на выпущенном в 2014 г. отчете Центра исследования и развития английского языка «Английский язык как средство обучения — растущий глобальный феномен». Отмечается, что, несмотря на растущую популярность этой модели, и то, что в большинстве стран она разрешена на государственном уровне, в ряде стран она запрещена законодательно, а в некоторых — разрешена только в частных учебных заведениях. В России она не запрещена, но и не разрешена официально. Тем не менее многие

вузы начали внедрение этой модели в той или иной степени [12].

Сторонники модели ЕМІ утверждают, что она способствует улучшению языковых навыков студентов, хотя преподаватели ЕМІ такую цель не преследуют, ставя во главу угла предметную компетенцию обучающихся. Противники ЕМІ заявляют, что эта модель намеренно усиливает доминирование английского языка (который и так уже стал международным языком науки) и вредит формированию национальных научных школ и развитию национальных научных журналов. Наибольшее сомнение вызывает целесообразность применения этой модели в аудитории, где все участники, включая преподавателя, имеют один и тот же родной (не английский) язык. Под сомнение также ставится качество получаемых знаний по предмету, читаемому на иностранном языке, если языковая подготовка преподавателя и/или студентов не является достаточной.

Остро стоит вопрос о необходимых компетенциях (в том числе и языковой) преподавателей ЕМІ. Многие вузы (в том числе и Финансовый университет) организуют изучение английского языка преподавателями-предметниками в рамках повышения их квалификации. Занятия с ними проводят преподаватели иностранного языка, и решение о достаточности уровня языковой подготовки преподавателя-предметника принимается на уровне университета, т.е. единой системы подготовки и сертификации таких преподавателей нет. В упомянутой выше статье Е.В. Солововой и З.Н. Козловой отмечается, что в университетах Норвегии и других северных стран международного консорциума введен единый международный экзамен для преподавателей, желающих читать лекции на английском языке. Сдача этого экзамена является обязательной. В Кембридже и Оксфорде проводится подготовка и переподготовка преподавателей ЕМІ с получением соответствующего сертификата (Certificate in EMI Skills).

Что касается уровня языковой подготовки студентов, то в ряде университетов ее определяют не ниже В2 по шкале CEFR. Преподаватели ЕМІ ожидают, что до того как они начнут читать свой курс, студенты где-то и как-то этот уровень приобретут вместе со знанием грамматики, а также рецептивными, продуктивными и интегративными языковыми умениями.

В заключение хочется выразить опасение, что непроработанный и поспешный переход к модели ЕМІ может привести к снижению уровня языковой подготовки выпускников вузов и качеству знаний по специальным дисциплинам из-за недостаточной языковой подготовки студентов. Квалифицированных преподавателей иностранного языка вузы потеряют, само преподавание иностранного языка сме-

стится за пределы вуза или приобретет форму дополнительного образования. Формирование квалифицированного корпуса преподавателей ЕМІ требует времени и значительных усилий. Предотвратить такую ситуацию можно, установив и реализовав связи между дисциплиной «иностранный язык» и курсами ЕМІ в конкретном вузе для конкретного направления и уровня подготовки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Шманцарь М.В. Профессиональные риски преподавателей вузов в условиях трансформации российского образования. Автореф. дис. ... канд. соц. наук. Екатеринбург; 2019.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Профессиональные риски в работе преподавателя высшей школы в условиях цифрового обучения. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifr_didactika/sec3/vayndorf_sisoeva_3.pdf.
3. Горбунов А.П. Роли преподавателя высшей школы в современную эпоху. Материалы XV годовичного собрания Южного отделения Российской академии образования. XXVII Южнороссийские психолого-педагогические чтения «Развитие личности в образовательных системах Южнороссийского региона». URL: https://www.pglu.ru/upload/iblock/e75/uch_2008_i_00002.pdf.
4. Евдокимова М.Г. Формирование инновационного потенциала преподавателя иностранного языка для неязыкового вуза. Материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции «Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы». 11.11.2019. URL: http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2019/prepodavatel_vysshej_shkoly/2/Evdokimova.pdf.
5. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Модель многоуровневой подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения. URL: http://journal.homocyberus.ru/Vayndorf-Sysoeva_ME_Subocheva_ML_2_2019.
6. Рубцов А. Журнальная имитация: чем опасна новая методика Минобрнауки. URL: <https://www.rbc.ru/opinions/society/11/02/2020/5e4114479a794708f1fd4fe1?from=newsfeed>.
7. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential; 2002.
8. Graddol D. English Next, British Council Publications; 2006.
9. Салехова Л. Из истории школ с преподаванием на иностранном языке. *Высшее образование в России*. 2004;(12):144–146.
10. Иванов Е.К. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей истории на основе технологии CLIL. Дис. ... акад. степени магистра. Челябинск; 2017. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/2142/%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20.pdf?sequence=3>.
11. Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press; 2010.
12. Соловова Е.Н., Козлова З.Н. Глобальный феномен «ЕМІ» — английский язык как средство обучения. *Вестник ВГУ. Серия Проблемы высшего образования*. 2017;(4):144–149.

REFERENCES

1. Shmantsar M. V. Professional Risks of University Teachers under Conditions of Russia's Education Transformation. PhD Thesis. Sociology. Ekaterinburg; 2019. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/65926/1/urfu1912.pdf>. (In Russ.).
2. Vayndorf-Sisoeva M. E. Professional Risks in University Teachers' Job under conditions of Digital Education; 2019. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/cifr_didactika/sec3/vayndorf_sisoeva_3.pdf. (In Russ.).
3. Gorbunov A. P. Modern University Teachers' Roles. In: Proceedings of the XVth Annual Meeting of the South Branch of the Russian Academy of Education "Development of a Personality in the educational Systems of the South Russian Region"; 2008. URL: https://www.pglu.ru/upload/iblock/e75/uch_2008_i_00002.pdf. (In Russ.).
4. Evdokimova M. G. Formation of Innovative Potential of Foreign Language Teacher in Non-Linguistic Universities. In: Proceedings of the Xth Russian Scientific and Practical Internet Conference "University

- Teacher: traditions, problems and Prospects”, 11.11.2019. URL: http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2019/prepodavatel_vysshej_shkoly/2/Evdokimova.pdf. (In Russ.).
5. Vayndorf-Sisoeva M.E., Subocheva M.L. A Model of Multilevel Professional Training of Pedagogical Staff under Conditions of Digital Education”. Electronic Journal “*Homo Cyberus*. 2019;2(7). URL: http://journal.homocyberus.ru/Vayndorf-Sysoeva_ME_Subocheva_ML_2_2019. (In Russ.).
 6. Rubtsov A. Journal Imitation: the dangers the methodology of the Ministry of Science and Education may involve. URL: <https://www.rbc.ru/opinions/society/11/02/2020/5e4114479a794708f1fd4fe1?from=newsfeed>. (In Russ.).
 7. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension — Actions, Trends and Foresight Potential; 2002.
 8. Graddol D. English Next. British Council Publications; 2006.
 9. Salekhova L. From the history of schools with using English as a Medium of Instruction. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004;(12):144–146. (In Russ.).
 10. Ivanov E.K. Formation of Language Professional and Communicative Competence of future History teachers using CLIL technology. Master degree thesis. Chelyabinsk; 2019. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/2142/%20%20%20%20%20%20%20%20%20.pdf?sequence=3>. (In Russ.).
 11. Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsch, eds. Cambridge: Cambridge University Press; 2010.
 12. Solvova E.N., Kozlova Z.N. The Global Phenomenon EMI — English as a Medium of Instruction. *Vestnik VGU. Seriya Problemy vysshego obrazovaniya*. 2017;(4):144–149. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Наталья Геннадиевна Кондрахина — кандидат филологических наук, доцент, заместитель руководителя Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет, Москва, Россия

NKondrakhina@fa.ru

Оксана Николаевна Петрова — кандидат технических наук, доцент Департамента английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет, Москва, Россия

ONPetrova@fa.ru

ABOUT THE AUTHORS

Natalia G. Kondrakhina — Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Deputy Head of the English Language and Professional Communications Department, Financial University, Moscow, Russia

NKondrakhina@fa.ru

Oksana N. Petrova — Cand. Sci. (Engineering), Assistant Professor, English Language and Professional Communications Department, Financial University, Moscow, Russia

ONPetrova@fa.ru

Статья поступила 17.04.2020; принята к публикации 15.05.2020.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

The article received on 17.04.2020; accepted for publication on 15.05.2020.

The authors read and approved the final version of the manuscript.