МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА № 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: ОПЫТ, РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов Ежегодной всероссийской научно-практической конференции

Санкт-Петербург

17–18 февраля 2026 года

ИЗДАТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
2026

ББК 81.2
П84

П84 **Профессионально-ориентированное** обучение языкам: опыт, реальность и перспективы : сборник материалов Ежегодной всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 17–18 февраля 2026 г. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2026. – 335 с.

ISBN 978-5-7310-7100-0

Сборник включает статьи, подготовленные участниками Ежегодной всероссийской научно-практической конференции «Профессионально-ориентированное обучение языкам: опыт, реальность и перспективы», которая прошла в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете 17–18 февраля 2026 года. В настоящее издание вошли статьи участников секций «Формирование коммуникативной компетенции как комплексная междисциплинарная лингводидактическая проблема», «Преподавание и изучение иностранного языка в дистанционном и гибридном формате: вызовы современной эпохи», «Современные подходы к профессионально-ориентированному чтению и письму», «Психолого-педагогические возможности иностранного языка как учебной дисциплины в профессиональном становлении и воспитании современного специалиста», «Профессиональный дискурс лингвиста». Сборник может представлять интерес для преподавателей вузов, аспирантов и докторантов, а также для всех, интересующихся проблемами современных гуманитарных наук.

Professionally-oriented language teaching: reality and prospects. Articles and materials of the annual all-Russian scientific-practical conference "Professionally-oriented language teaching: experience, reality and prospects" (St. Petersburg, February 17-18, 2026). – Saint Petersburg : Publishing house of SPbSUE, 2026. – 334 p.

The publication is a collection of scientific articles prepared by the participants of the annual all Russian scientific-practical conference "Professionally-oriented language teaching: experience, reality and prospects", which was held at St. Petersburg State University of Economics on February 17 -8, 2026. This publication includes articles of the participants on the issues of developing communicative competence as a complex multidisciplinary linguodidactic problem, teaching and learning foreign languages in distance learning and blended learning formats, modern trends of professionally-oriented reading and writing, psychological and pedagogical opportunities of a foreign language as a subject in the professional training of a modern specialist and professional discourse of a linguist. The collection may be of interest to university professors, postgraduates and doctoral students, as well as to all interested in the problems of modern humanities.

LBC 81.2

Редакционная коллегия: канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой английского языка № 2 СПбГЭУ **К.Н. Антонова**; канд. филол. наук, доцент **Н.Э. Горохова**; канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры английского языка № 2 СПбГЭУ **Ю.В. Буль**; канд. филол. наук, доцент **М.Ю. Миронова**; канд. пед. наук, доцент **А.О. Наследова;** канд. филол. наук, доцент **Е.Е. Курсанина**; канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка № 2 СПбГЭУ **М.А. Суворова**

Рецензенты: Макарова И.С. – д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного технологического института
Набирухина А.В., – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой английского языка № 1 СПбГЭУ

ISBN 978-5-7310-7100-0

© СПбГЭУ, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 13

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: ОПЫТ, РЕАЛЬНОСТЬИ ПЕРСПЕКТИВЫ

АКАЙ О.М. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И ПАТРИОТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 14
РУБЦОВА С.Ю. МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПЕРЕВОДУ 31
КИРИЛЛОВА В.В., ПОЛТОРАЦКАЯ Н.И. МЕНТАЛЬНОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ 38

СЕКЦИЯ 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПЛЕКСНАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ВИНОГРАДОВА Е.В., КАРТЕР Е.В., ПУШМИНА С.А. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 47
ВОЙТЕНКО Ю.А. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ 53
ГАНЬШИН А.В. АНГЛИЙСКИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ 57
ИГНАТОВ К.Ю. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ 61
КОСЯКОВА Ю.Г. ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 67
НИКИШИНА И.Ю. ОТ СЦЕНАРИЯ К СЦЕНЕ: ИИ-АССИСТЕНТ И КЛАССИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ОБУЧЕНИИ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ 72
ОСТЯКОВА-ПОЧЕЖЕРСКАЯ Г.А. СЕМАНТИЧЕСКИЙ СЛЕНГ В ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ (ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ) 78
РОЖКОВ Г.А., ЧЕНЦОВА С.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ 83
ТУЛЬЦЕВА А.Э. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ИЗДАТЕЛЬСТВА HUEBER КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА (УРОВЕНЬ B1-B2) 88
ФОЛИМОНОВ С.С. КОММУНИКАТИВНОЕ ПОРТРЕТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ СОБЕСЕДНИКА 93
ВАСИЛЬЕВА П.А., ШУШАНЯН Д.К. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ 98

СЕКЦИЯ 2. ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДИСТАНЦИОННОМ И ГИБРИДНОМ ФОРМАТЕ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ЭПОХИ

АРТЕМОВА Ю.В. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭПОХУ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 105
АСТАХОВА Е.В. СНИЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ С БОЛЬШИМИ ЯЗЫКОВЫМИ МОДЕЛЯМИ 109
БАГДАСАРЯН Э.Ю., ХАКИМОВА Г.А. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ 115
БРЫКСИНА И.Е., ЛЮТАЯ В.И. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ 121
БРЫКСИНА И.Е., ЧЕРКАСОВА И.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ 127
ВЛАСОВ Р.А. ГЕНЕРАТИВНЫЕ НЕЙРОННЫЕ СЕТИ: РИСКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 131
ГУСЕВА Е.В. МУКОВОЗ А.С. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНЯЮЩИХСЯ РЕАЛИЙ В ОБУЧЕНИИ 137
ЖУКОВ К.В., ЖУКОВА Е.Ф. АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ И ГИБРИДНОМ ФОРМАТЕ 143
КЛЕПИКОВА Т.А., ДЕЛЬВА А.Е. АЛГОРИТМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЕРОВ 148
МАСЛОВА О.В. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ВЕТЕРИНАРНОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ) 154
ЧЖОУ ЦЮНЬ. НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ 160

СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

АНДРЕЕВА Е.Г. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПИСЬМУ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ 166
АНДРЕЕВА М.Д., МОСКАЛЕНКО А.В. ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 171
АНТОНОВА К.Н., ГОРОХОВА Н.Э., МАЕВСКАЯ В.А. ЗА ПРЕДЕЛАМИ ЧТЕНИЯ ТЕКСТА: ОТ ДЕКОДИРОВАНИЯ ФАКТОВ К ДИАЛОГУ О СМЫСЛАХ 177
БОНДАРЕВА Н.А. ПРОЦЕСС НАПИСАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ 184
ДЫШЕКОВА О.В. РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ДЕЛОВОГО ПИСЬМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ 188
ИВАНОВА И.А., КУРСАНИНА Е.Е. ОБУЧЕНИЕ АВТОНОМНОМУ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ IT-НАПРАВЛЕНИЙ 193
КУДРО Е.О. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В РАМКАХ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА 199
ОБЛОВА И.С. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ 204
РЫЖАКОВ В.С. НАУЧНАЯ СТАТЬЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ОТРАСЛЕВОГО ПЕРЕВОДЧИКА 211
САРДАК С.Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 216
САФРОНЕНКО О.И., ГУДКОВА Я.А. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА ДЛЯ СОТРУДНИКОВ ВУЗА 222

СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ГОРОХОВА Н.Э., МАЕВСКАЯ В.А. ВОСПИТАНИЕ ИСКУССТВОМ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 228
МАСЫЧ Т.Л., ЮРОВА И.В. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СТИМУЛ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 233
МЯСНИКОВ А.А. К ВОПРОСУ О ПРАКТИКЕ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 239
СВЕТКИНА Т.Ф. ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ АКТУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» 242
СИНИЦИНА А.Н. ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 248
РУПАСОВА Я.Е. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 255
ШЕВЧЕНКО А.Я. СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ШКОЛАХ МЕКСИКИ 259

СЕКЦИЯ 5. МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

ГЕЖА М.А., ГЕЖА Р.В. ИНТЕГРАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ 265
КОККОНЕН Е.И., КАМИНСКАЯ Э.Е. КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 271
САПРОНОВА А.-М.В. МЕЖВАРИАНТНАЯ АДАПТАЦИЯ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МИРА (ДО 2000-Х ГОДОВ) 277
СЕМУХИНА Е.А. МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 284

СЕКЦИЯ 6. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС ЛИНГВИСТА

ГУЛЬТЯЕВА Г.С. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ И СОЮЗОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 290
ДИМИТРОВА Н.М. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ *'BLUE'* В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (на материале произведений П. Вудхауса и Т. Шарпа) 294
КАЛЯГИНА И.Г. ПРОГРЕССИВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ МЕЖДУ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧЬЮ И СТАНДАРТОМ..... 298
КРЫЛОВА М.В. ГИБРИДИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ЛИНГВИСТА 303
СОКОЛОВА С.Д. ТРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО, ТЕКСТОВОГО И МЕТАДИСКУРСИВНОГО КОМПОНЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИ КОНСТРУКТИВНОГО СОГЛАСОВАНИЯ 311
ХРИСТОЛЮБОВА Т.П., ИТИНОХЭ К. МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В МЕДИАТЕКСТЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМЕ «ДОРОХЭДОРО» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА 317
ЮЛДАШЕВ ДЖ.С., ЕРЕЩЕНКО М. В. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ 323
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 329

CONTENT

INTRODUCTION 13

PROFESSIONALLY 14

AKAY O.M. AXIOLOGICAL AND PATRIOTIC COMPONENTS
OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COURSE
AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION..... 15
RUBTSOVA S. YU. THE INTERCULTURAL COMPONENT
IN PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE
AND TRANSLATION TRAINING..... 32
KIRILLOVA V.V., POLTORATSKAYA N.I. MENTALITY
AS A SIGNIFICANT FACTOR IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING
PROCESS AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT 38

SECTION 1. COMMUNICATIVE COMPETENCE BUILDING
AS COMPLEX INTERDISCIPLINARY LINGUO-DIDACTIC PROBLEM

VINOGRADOVA E.V., KARTER E.V., PUSHMINA S.A. DIDACTIC
MEANS FOR LANGUAGE COMPETENCE OF POST-GRADUATE
STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES 48
VOYTENKO YU.A. SOME PECULIARITIES OF TEACHING CADETS
FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION53
GANSHIN A.V. ENGLISH AS A TEACHING TOOL FOR CHINESE
STUDENTS IN RUSSIA 58
IGNATOV K.J. IMPROVING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF ADVANCED STUDENTS WITH CONTEMPORARY ENGLISH POETRY 61
KOSYAKOVA Y.G. THE IMPORTANCE OF THE FORMATION OF
COMMUNICATIVE COMPETENCE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC
SPECIALTIES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN
LANGUAGE..... 67
NIKISHINA I.U. FROM SCRIPT TO STAGE: AI-ASSISTANT
AND CLASSICAL METHODS IN TEACHING PUBLIC SPEAKING 73
OSTYAKOVA-POTCHEJERSKAYA G.A. SEMANTIC SLANG
IN MILITARY DISCOURSE THE COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC
FIELD (IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE)..... 79
ROZHKOV G.A., CHENSOVA S.Y. DEVELOPMENT OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS 83
TULCEVA A.E. INTERACTIVE MATERIALS FROM HUEBER
PUBLISHING AS A MEANS OF DEVELOPING THE SOCIOLINGUISTIC
COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS
OF LANGUAGE UNIVERSITIES (LEVEL B1-B2) 89

FOLIMONOV S.S. COMMUNICATION PORTRAIT AS A MEANS OF DIAGNOSING THE INTERLOCUTOR 94
VASILEVA P.A., SHUSHANYAN D.K. EDUCATIONAL POTENTIAL OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY FOR ENHANCING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS 99

SECTION 2. DISTANT AND HYBRID TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGE: CHALLENGES OF MODERNITY

ARTEMOVA YU.V. THE ROLE OF THE TEACHER IN ACHIEVING THE GOALS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES 106
ASTAKHOVA E.V. REDUCING LANGUAGE ANXIETY IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION WITH LARGE LANGUAGE MODELS 110
BAGDASARYAN E. YU., KHAKIMOVA G.A. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES 116
BRYXINA I.E., LYUTAYA V.I. INTEGRATED ENGLISH LEGAL VOCABULARY TRAINING USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND MENTAL MAPS 122
BRYXINA I.E., CHERKASOVA I.S. THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES TO FORM THE ECOLOGICAL TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS 128
VLASOV R.A. GENERATIVE NEURAL NETWORKS: RISKS AND PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR INTEGRATION INTO THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING PROCESS 132
GUSEVA E.V., MUKOVOZ A.S. NEW TECHNOLOGIES IN THE WORK OF TEACHERS AND STUDENTS AS A REFLECTION OF CHANGING REALITIES IN EDUCATION 138
ZHUKOV K.V., ZHUKOVA E.F. ENGLISH FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DIRECTIONS IN DISTANCE AND HYBRID FORMAT ... 144
KLEPIKOVA T.A., DELVA A.YE. HOW TO MAKE PROFESSIONAL VOCABULARY ACQUISITION EFFECTIVE: A CASE STUDY OF INTRODUCING ONLINE LEXICAL TUTOR IN LANGUAGE INSTRUCTION PRACTICE 149
MASLOVA O.V. DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR SPECIAL PURPOSES (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE OF VETERINARY SPECIALITY) 155
ZHOU QUN. NEW REQUIREMENTS FOR PROFESSION-ORIENTED LEARNING AND TEACHING OF CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A BLENDED LEARNING ENVIRONMENT 161

SECTION 3. MODERN APPORACHES TO PROFESSIONALLY ORIENTED READING AND WRITING

ANDREEVA E.G. WRITING PROFESSIONALLY-FOCUSED TEXTS: PROBLEMS AND SOLUTIONS 166
ANDREEVA M.D. DIFFICULTIES EXPERIENCED BY UNDERGRADUATE STUDENTS OF LANGUAGES WHEN TAUGHT TO ANALYSE ENGLISH LANGUAGE NEWSPAPER ARTICLES 172
ANTONOVA K.N., GOROKHOVA N.E., MAYEVSKAYA V.A. BEYOND TEXT READING: FROM DECODING FACTS TO MEANINGFUL DIALOGUE 178
BONDAREVA N.A. ADJUSTING AND UNDERSTANDING THE WRITING PROCESS IN EUROPEAN INSTITUTIONS 184
DYSHEKOVA O.V. DEVELOPING ACADEMIC AND BUSINESS WRITING SKILLS IN THE PROFESSIONAL FIELD IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS 189
IVANOVA I.A., KURSANINA E.E. TEACHING IT-STUDENTS AUTONOMOUS READING OF FOREIGN PROFESSIONAL LITERATURE ... 194
KUDRO E.O. PROFESSIONAL-ORIENTED READING TRAINING AS PART OF ADAPTIVE TRAINING FOR FUTURE MILITARY SPECIALISTS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE CAPABILITIES 199
OBLOVA I.S. LINGUISTIC FEATURES OF TEXTS FOR TRAINING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE READING IN A MILITARY UNIVERSITY 205
RYZHAKOV V.S. THE SCIENTIFIC ARTICLE IN THE SYSTEM OF INDUSTRY-SPECIFIC TRANSLATION PREPARATION 211
SARDAK S.R. ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH ACADEMIC WRITING 217
SAFRONENKO O.I., GUDKOVA Y.A. A PRACTICE-ORIENTED COURSE IN ACADEMIC WRITING FOR THE UNIVERSITY STAFF 222

SECTION 4. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES OF FOREIGN LANGUAGE AS AN ACADEMIC SUBJECT IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MODERN SPECIALST

GOROKHOVA N.E., MAYEVSKAYA V.A. ART EDUCATION: A KEY FACTOR IN STUDENTS' ADAPTATION TO THE DIGITALIZATION OF LEARNING 229
MASYCH T.L., YUROVA I.V. EMOTIONAL COMMUNICATION AS AN INCENTIVE FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES 234
MYASNIKOV A.A. TO THE ISSUE OF OVERCOMING PSYCHOLOGICAL CHALLENGES IN THE WORK OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER 239
SVETKINA T.F. GAMIFICATION AS A MECHANISM FOR ACTUALIZING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» 242

SINITSYNA A.N. FOREIGN LANGUAGE POTENTIAL FOR COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS 248
RUPASOVA Y.E. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL 255
SHEVCHENKO A. YA. EDUCATIONAL STRATEGIES FOR LINGUISTICALLY GIFTED CHILDREN IN MEXICAN SCHOOLS 260

SECTION 5. INTERCULTURAL COMPONENT OF PROESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TEACHING

GEZHA M.A., GEZHA R.V. INTEGRATION OF AN INTERCULTURAL COMPONENT INTO PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THEORETICAL ASPECTS AND A PRACTICAL MODEL 266
KOKKONEN E.I., KAMINSKAYA E.YE. CULTURAL IDENTITY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS 272
SAPRONOVA A.-M.V. INTERDIALECTAL ADAPTATION OF PUBLIC SPEECHES OF ENGLISH-SPEAKING WORLD POLITICAL LEADERS (BEFORE THE 2000S) 278
SEMUKHINA E.A. METHODS FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 285

SECTION 6. LINGUIST'S PROFESSIONAL DISCOURSE

GULTIAEVA G.S. THE PECULARITIES OF PREPOSITION FUNCTIONS IN CHINESE 290
DIMITROVA N.M. REPRESENTATION OF 'BLUE' IN THE ENGLISH FICTION DISCOURSE OF P. WODEHOUSE AND T. SHARPE 294
KALYAGINA I.G. PROGRESSIVE IN GERMAN: GRAMMATICAL INNOVATION BETWEEN SPOKEN LANGUAGE AND STANDARD299
KRYLOVA M.V. HYBRIDIZATION OF PROFESSIONAL DICOURSE OF A LINGUIST 304
SOKOLOVA S.D. THREE-COMPONENT MODEL OF TEACHING ACADEMIC FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION: INTEGRATION OF LEXICAL, TEXTUAL AND METADISCOURSE COMPONENTS USING THE CONSTRUCTIVE ALIGNMENT MODEL 311

KHRISTOLUBOVA T.P., ICHINOHE K. INTERCULTURAL DIALOGUE IN MEDIA TEXT: USING THE ANIME "DOROHEDORO" TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCIES IN TEACHING JAPANESE 318
YULDASHEV J.S., ERESHCHENKO M.V. COMPARATIVE ANALYSIS OF MOTION VERBS IN RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES 324

AUTHORS 329

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый вашему вниманию сборник содержит материалы ежегодной научно-практической конференции «Профессионально-ориентированное обучение языкам: опыт, реальность и перспективы», которая проводится в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете для обмена мнениями, опытом, идеями, результатами исследований в области профессионально-ориентированного языкового образования. В сборнике участники делятся своими наработками, которые могут быть напрямую внедрены в учебный процесс, что делает сборник полезным ресурсом как для теоретиков методики преподавания иностранных языков, так и для преподавателей-практиков, аспирантов, магистрантов, занимающимся проблемами профессиональной лингводидактики.

В сборнике представлены статьи по традиционным направлениям обучения языкам, например обучение чтению и письму, межкультурный компонент обучения языку, формирование коммуникативной компетенции, а также по актуальным вопросам, связанным с цифровизацией образования, использованием искусственного интеллекта в языковой подготовке, а также вопросам дистанционного обучения языку в вузе.

Статьи раздела, посвященного психолого-педагогическим возможностям дисциплины «Иностранный язык» подчеркивают мысль о том, что дисциплина «Иностранный язык» – это не прикладная дисциплина, обучающая переводу и извлечению информации, а полноценная гуманитарная площадка для профессионального и личностного становления специалиста новой формации.

УДК 378.035.6:[378.016:811]

Акай О.М.,
д. филол. наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
o.akay@spbu.ru
Author's ID:802155 SPIN-код: 4926-8520

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И ПАТРИОТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: *В статье рассматривается проблема интеграции аксиологического (ценностного) и патриотического компонентов в профессионально-ориентированный курс иностранного языка в вузе. Актуальность исследования обусловлена системным противоречием современного образования: необходимостью интегрировать молодого специалиста в глобальное профессиональное сообщество без нивелирования его национально-культурного кода. Цель работы – практическая демонстрация воспитания мыслящего профессионала, способного достойно представлять достижения отечественной науки и технологии на мировой арене на материалах работы с профессиональными темами, кейсами и текстами на занятиях по иностранному языку. Ожидаемые образовательные результаты от применяемой методики включают: ценностно-смысловую зрелость специалиста; профессиональную идентичность в глобальном мире); критическую межкультурную компетенцию.*

Ключевые слова*: патриотизм, обучение иностранным языкам, аксиологические установки, воспитание, традиционные ценности, национально-культурный код.*

Akay O.M.
Dr. of Philology, Professor,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia
o.akay@spbu.ru
Author's ID:802155 SPIN-code: 4926-8520

AXIOLOGICAL AND PATRIOTIC COMPONENTS OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COURSE AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. *The article addresses the problem of integrating axiological (value-based) and patriotic components into a professionally-oriented foreign language course at a higher education institution. The relevance of the study is determined by a systemic contradiction in modern education: the need to integrate a young specialist into the global professional community without neutralizing their national-cultural code. The aim of the work is to practically demonstrate, through working with professional topics, case studies, and texts in foreign language classes, the cultivation of a thoughtful professional capable of representing the achievements of national science and technology on the world stage with dignity. The expected educational outcomes of the applied methodology include: the specialist's value-semantic maturity; professional identity in a global world; and critical intercultural competence.*

Keywords: *patriotism, teaching foreign languages, axiological attitudes, education, traditional values, national-cultural code.*

Введение

Интенсивная цифровизация всех сфер общественной жизни и формирование принципиально новой архитектуры глобальных отношений выдвигают перед высшей школой требование фундаментальной трансформации. Современный социальный заказ ориентирован на подготовку специалиста, виртуозно владеющего узкопрофессиональными, зачастую техническими компетенциями и способного к незамедлительной адаптации в динамичной международной среде. Вместе с тем, в сложившихся условиях погони за показателями эффективности и глобальной конкурентоспособности из фокуса исследовательского и педагогического внимания закономерно, но с высокой долей тревожности выпадает ключевой компонент образовательного процесса – целостное воспитание личности будущего профессионала [6].

Данное положение актуализирует системное противоречие современной образовательной парадигмы, суть которого сводится к дихотомии: каким образом интегрировать молодого специалиста в глобальное профессиональное сообщество, не допустив при этом нивелирования его национально-культурного кода, и как обеспечить его технологическую «гибкость», избежав эрозии нравственного стержня и ценностных оснований. Обозначенный вопрос перестает носить сугубо теоретический характер, приобретая высший стратегический приоритет, что эксплицитно закреплено в указе Президента Российской Федерации В.В. Путина «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до

2036 года»[1]. Согласно документу, к 2030 году надлежит создать все условия для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций. Тем самым, воспитание ценностно-ориентированной личности приобретает статус не дополнительной, а сквозной государственной задачи для всех уровней образования, включая высшую школу.

В обозначенном контексте на первый план выходит дисциплина, обладающая, по нашему мнению, уникальным и пока не в полной мере востребованным воспитательным потенциалом, – «Иностранный язык». Парадоксальным образом именно данный предмет, традиционно воспринимаемый в качестве «окна в мир» и инструмента глобализации, способен и должен стать мощным ресурсом укрепления гражданской идентичности и аксиологического самоопределения обучающихся. В рамках профессионально-ориентированного обучения иностранный язык представляет собой не просто средство иноязычной коммуникации, а особое образовательное пространство для сопоставительного диалога культур, критической рефлексии и осознанной презентации себя и своей страны [3].

Настоящая статья посвящена рассмотрению методических и содержательных путей интеграции аксиологического (ценностного) и патриотического компонентов в профессионально-ориентированный курс иностранного языка в вузе. Автор исходит из базового тезиса, что подлинный патриотизм и прочная система нравственных координат формируются не через изоляцию, а посредством качественного, компетентного сопоставления. Цель исследования заключается в демонстрации того, как на практическом уровне, при работе с профессионально-ориентированными темами, кейсами и аутентичными текстами, возможно воспитать не просто «пользователя языка», а мыслящего, укорененного в отечественной культуре профессионала, способного с достоинством и знанием дела представлять достижения российской науки, технологии и этические нормы своей профессиональной общности на мировой арене.

Методическая интеграция аксиологического и патриотического компонентов в профессионально-ориентированный контент

В рамках настоящего исследования терминологический аппарат требует четкой операционализации. Под аксиологическим компонентом в контексте иноязычного образования понимается целенаправленная педагогическая деятельность по осознанию, сопоставительному анализу и интерио-

[1] http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542

ризации обучающимися как универсальных (добро, справедливость, взаимоуважение), так и традиционных для российской культуры нравственных ценностей, рассматриваемых сквозь призму межкультурного диалога [5].

Патриотический компонент трактуется не в парадигме изоляционизма, а как процесс формирования осознанной гражданской идентичности и рефлексивного патриотизма. Данная цель достигается посредством углубленного познания отечественной культуры во всей ее полноте – включая историко-культурное наследие, научные школы и профессиональные достижения – для ее компетентной и аргументированной презентации в глобальном контексте, а также через критическое осмысление ее места и роли в равноправном диалоге с иными культурами [1].

Переход от декларации целевых установок к их практической реализации требует переосмысления самого содержательного контента занятий по иностранному языку. Профессионально-ориентированная тема перестает выполнять функцию исключительно языкового «информационного повода» и трансформируется в смысловое поле для ценностного выбора и культурной рефлексии. Интеграция ценностных компонентов должна носить не эпизодический характер (реализуясь, к примеру, через единичное включение «патриотического текста»), а системный, пронизывая все этапы дидактического цикла: от отбора учебных материалов и формулировки коммуникативных заданий до формата интеракции на занятии. Представляется целесообразным рассмотреть ключевые векторы данной интеграции.

Тематическое наполнение: от профессиональной задачи к этической дилемме и межкультурному диалогу

Сущность предлагаемого подхода заключается в концептуальном смещении фокуса с сугубо инструментального вопроса «Как выразить это средствами иностранного языка?» на вопросы более высокого когнитивного и аксиологического порядка: «Каким образом моя профессия участвует в решении глобальных и локальных проблем?», «Какие ценностные основания детерминируют профессиональные решения в различных культурах?» и, наконец, «Какой вклад вносит моя страна и моя профессиональная общность в решение данных проблем?». Профессиональный контент, таким образом, перестает быть нейтральным материалом для языковых упражнений и приобретает статус полноценного дидактического каркаса для аксиологической навигации.

Рассмотрим практическую реализацию данного подхода на примере трех профессиональных направлений.

Направление: Инженерия / IT

Тема: «Устойчивое развитие и технологии в строительстве и производстве».

Виды заданий:

1. **Сравнительный кейс-анализ.** Обучающимся предлагается провести сопоставительное исследование двух проектов: внедрение стандарта энергоэффективного квартала в Германии (Passivhaus) и проект экологического поселения с применением технологий деревянного домостроения в России (например, на основе клееного бруса). Задача формулируется не как дескрипция технических характеристик, а как выявление имплицитных ценностных оснований, таких как приоритет долгосрочной экономии ресурсов в противовес сиюминутной выгоде, связь с национальными традициями материаловедения, а также отношение к природному ландшафту как к эстетической и культурной ценности.

2. **Ролевая игра «Этический комитет».** Моделируется ситуация разработки программного обеспечения или алгоритма для системы «умный город», которая актуализирует этическую дилемму: эффективность сбора данных versus неприкосновенность приватной жизни пользователей. Студенты распределяют роли (российский разработчик, европейский специалист по защите данных, менеджер проекта) и вырабатывают аргументированное решение, апеллируя не только к нормативно-правовой базе (GDPR, Федеральный закон № 152-ФЗ), но и к фундаментальным категориям доверия, общественной безопасности и индивидуальной свободы.

3. **Проект-презентация «Наше решение».** Студенты готовят презентацию на иностранном языке об отечественной разработке в сфере инженерии или информационных технологий (спектр объектов анализа – от системы ГЛОНАСС до программных продуктов «Яндекс» или российских криптографических алгоритмов). Ключевой акцент смещается с изложения технических параметров на артикуляцию уникальной ценности продукта, решаемой им социально значимой проблемы и этических принципов, заложенных в архитектуру решения (надежность, технологический суверенитет и безопасность данных, доступность).

Направление: Экономика / Бизнес

Тема: «Корпоративная социальная ответственность (КСО) и этика ведения бизнеса».

Виды заданий:

1. **Дискуссия «Shared Value versus Благотворительность».** На основе анализа научной литературы, посвященной западной концепции создания «совместной ценности» (M. Porter), и изучения исторических традиций меценатства и социальной ответственности в российском предпринимательстве, студентам предлагается обсудить следующий вопрос: какая модель является более устойчивой и социально ценной – системная интеграция социальных целей в бизнес-модель или преимущественно точечная благотворительная деятельность? Отдельной задачей выступает выявление

национальных особенностей интерпретации категории «социальный долг» бизнеса.

2. **Анализ реальных корпоративных кейсов.** Проводится сопоставительное исследование того, каким образом международная компания (например, IKEA) и российская корпорация (например, «Русал» или «Сибур») репрезентуют свои отчеты в области устойчивого развития на официальных интернет-ресурсах. Целью анализа является идентификация как общих, универсальных ценностей (экологическая ответственность, соблюдение прав сотрудников), так и культурно-обусловленных акцентов (взаимодействие с локальными сообществами, поддержка и сохранение региональной культуры).

3. **Разработка КСО-стратегии для виртуальной компании.** Работая в группах, студенты создают краткую, но содержательно проработанную стратегию корпоративной социальной ответственности, адаптированную для выхода компании на рынок конкретной страны. Требуется обосновать, какие именно ценностные сообщения будут резонировать с местной культурной средой, и определить, какие социальные инициативы могут быть восприняты целевой аудиторией как аутентичные и искренние, а не как проявление «гринвошинга».

Направление: Право / Международные отношения

Тема: «Права человека и национальный суверенитет: поиск баланса в глобальном мире».

Виды заданий:

1. **Дебаты (модель ООН).** Обучающиеся осуществляют подготовку и презентацию позиций различных государств по актуальному вопросу международной повестки (например, регулирование сети Интернет, миграционная политика). От «представителя» Российской Федерации требуется не механическое воспроизведение тезисов, а глубокая проработка историко-культурного и доктринально-правового контекста страны для аргументации позиции, основанной на принципах невмешательства во внутренние дела, уважения к национальным традициям и приоритета государственной безопасности.

2. **Сравнительный анализ правовых систем.** Предметом изучения выступают различные подходы к защите персональных данных (модель ЕС в сравнении с российской моделью) или к регулированию свободы слова. Цель анализа формулируется не как выявление превосходства одной системы над другой, а как экспликация философско-ценностных основ каждого подхода: диалектика индивидуализма и коллективной безопасности, абсолютной свободы и социальной ответственности.

3. **Эссе-размышление.** Тема формулируется как проблемный вопрос: «Концепция "русского мира", "особого пути" (Sonderweg) Германии,

организация тюркских государств (Türk Devletleri Teşkilatı), инициатива "Один пояс – один путь" Китая: поиск национальной идентичности в правовом и культурном дискурсе». Задание направлено на развитие у студентов способности к комплексной рефлексии и небинарному, многофакторному мышлению.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что тематическое наполнение курса, выстроенное по описанному принципу, становится полноценным каркасом, на котором реализуется не только языковая практика, но и непрерывный процесс аксиологической навигации. Обучающийся перманентно сталкивается с необходимостью осмысления будущей профессиональной деятельности сквозь призму ценностных категорий, что формирует прочную основу для осознанного, социально ответственного и патриотически ориентированного профессионализма.

Страноведческий анализ

Фокус страноведческого анализа закономерно смещается на историко-культурный и научный контекст профессии. Приоритетной задачей здесь выступает преодоление редуцированного, стереотипного восприятия страноведения как совокупности сведений о достопримечательностях и национальных праздниках и возведение его на уровень сопоставительного анализа профессиональных менталитетов, научных парадигм и инженерных традиций [7]. Исследовательский вектор, таким образом, перемещается от абстрактных ценностных категорий к конкретным, осязаемым достижениям и методологическим подходам, что обеспечивает формирование у обучающегося чувства профессиональной гордости и осознанной принадлежности к отечественной научной школе через ее компетентное соизмерение с мировым опытом.

Ключевой методической моделью здесь выступает двойной фокус «Theirs & Ours» («Как у них? Как у нас?»), который трансформирует пассивное потребление информации об иной культуре в активный исследовательский и оценочный акт по отношению к культуре собственной.

Рассмотрим практическую реализацию данной модели на примере трех профессиональных направлений.

Направление: Медицина / Биотехнологии

Тема: «Подходы к общественному здравоохранению: системы, этика, вызовы пандемии».

Виды заданий:

1. **Сравнительное исследование-проект «Two Models».** Учебная группа делится на две подгруппы. Первая осуществляет анализ системы общественного здравоохранения Великобритании (NHS), выявляя ее сильные стороны (универсальность доступа) и системные ограничения (очереди на получение медицинской помощи). Вторая исследует становление и базовые

принципы советской, а впоследствии и российской модели здравоохранения, включая уникальный опыт системы Н.А. Семашко, практику всеобщей диспансеризации и мобилизационные возможности в условиях кризисных ситуаций. Итогом работы становится совместная презентация, в рамках которой осуществляется не простое перечисление фактов, а ценностно-ориентированный анализ, оперирующий категориями коллективной ответственности государства versus индивидуальных рисков пациента, приоритета профилактики versus приоритета лечения, централизации versus децентрализации ресурсов.

2. **Кейс «Вакцина: от науки до общества».** Объектом анализа выступает процесс разработки и внедрения вакцин против COVID-19 (Pfizer/BioNTech в сопоставлении со «Спутником V»). Задание выходит за рамки сравнения сугубо медицинских характеристик. Студенты исследуют историю и научную репутацию школ-разработчиков (Институт имени Н.Ф. Гамалеи, центр имени М.П. Чумакова), логику выбора технологических платформ (мРНК vs векторы аденовируса человека), а также коммуникационные стратегии взаимодействия с обществом и мировым сообществом. Данный анализ формирует понимание того, что научный прорыв представляет собой не только молекулярную формулу, но и культуру научного поиска, способность к обеспечению технологического суверенитета и искусство ответственного публичного диалога.

3. **Подкаст «Medical Minds».** Обучающиеся записывают короткий подкаст на иностранном языке в формате профессионального диалога между «зарубежным экспертом» и «российским коллегой», предметом которого выступает актуальная биоэтическая дилемма (например, допустимость генного редактирования). В процессе подготовки к роли «российский коллега» обязан детально изучить позиции отечественных биоэтических комитетов и ведущих ученых, аргументируя ее не персональным мнением, а ссылками на сложившиеся научные традиции и действующую нормативно-правовую базу.

Направление: Инженерия (Транспорт, Космос)

Тема: «Мегапроекты как вызов и национальный приоритет».

Виды заданий:

1. **Параллельный Case-Study «Трансконтинентальные магистрали».** Проводится сопоставительный анализ истории создания, логистической архитектуры, экономического и символического значения Транссибирской магистрали и, к примеру, Первой трансконтинентальной железной дороги в США. Предметом анализа выступают не только количественные показатели (километраж, объемы перевозок), но и такие категории, как политическая воля, преодоление природных и технологических вызовов, объединение территорий в качестве национальных сверхзадач.

Итогом работы является эссе на тему «Железная дорога как нервная система государства».

2. **Проект «Космические амбиции».** Исследуются два принципиально различных подхода к освоению космического пространства: американская модель NASA с характерным для современного этапа акцентом на частно-государственное партнерство (SpaceX) и российская/советская модель, базирующаяся на мощной государственной корпорации («Роскосмос») и фундаментальной академической науке. Студенты готовят инфографику или аналитическую записку, эксплицируя ключевые ценностные принципы каждой модели: приоритет национальной безопасности и фундаментальной науки versus приоритет коммерциализации, культ инженерного подвига versus культ технологического предпринимательства.

3. **Выставка-галерея «Engineering Icons».** Каждый обучающийся готовит постер на иностранном языке, посвященный знаковому инженерному сооружению или изобретению. Экспозиция выстраивается по принципу диалога культур: описание моста «Золотые Ворота» соседствует с рассказом о Крымском мосте, презентация «Конкорда» – с презентацией Ту-144. Задача формулируется не как соревнование, а как демонстрация масштаба инженерной мысли и технической смелости, присущих различным национальным инженерным культурам.

Направление: Педагогика / Социальная работа

Тема: «Инклюзивное образование: философия, методы, практики».

Виды заданий:

1. **Аналитический семинар «От сегрегации к инклюзии».** Предметом изучения выступает историческая траектория: от западной модели нормализации (Скандинавия) и Закона об образовании лиц с инвалидностью (IDEA) в США – к современной российской практике, концепции «доступной среды» и теоретическому наследию советской дефектологии. Особый акцент делается на трудах Л.С. Выготского как основоположника культурно-исторической теории, сохраняющей высокую актуальность в мировом масштабе. Студенты учатся усматривать не отставание, а различные траектории и точки роста, осознавая фундаментальный вклад отечественной психолого-педагогической школы в мировую науку.

2. **Разработка билингвального буклета.** Обучающимся предлагается создать информационный буклет для условных «зарубежных коллег», посвященный системе поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в конкретном регионе Российской Федерации. Данное задание инициирует проведение инвентаризации лучших локальных практик и их грамотную, профессионально обоснованную презентацию на международном уровне, отражающую ценности заботы, социальной справедливости и консолидации профессионального сообщества.

Подобный подход к страноведению трансформирует его из дисциплины, изучающей «чужое», в эффективный инструмент глубокого самопознания через сравнение. Обучающийся не просто получает информацию о том, что в Германии функционирует Инженерный союз VDMA; он осознает, что в России существует мощная традиция научно-инженерных сообществ и государственных корпораций, решающих задачи сопоставимого, а в ряде аспектов – и принципиально иного масштаба. Данный процесс формирует не слепую гордость, а основанную на верифицированном знании профессиональную идентичность, способную к равноправному и аргументированному диалогу на мировой арене.

Проектная деятельность

Если тематические дискуссии и страноведческий анализ закладывают когнитивную и аксиологическую основу для осмысления ценностей, то проектная деятельность становится их закономерным практическим воплощением и кульминацией всего учебного процесса. На данном этапе обучающийся переходит из роли аналитика и интерпретатора в роль создателя, амбассадора и стратега, что представляет собой высшую форму интеграции, при которой иностранный язык реализует свою аутентичную функцию – выступать инструментом реального действия и влияния в международном профессиональном контексте [4].

Ключевая педагогическая идея заключается в том, что подлинная интериоризация культурного и профессионального достояния своей страны требует не просто его изучения, а «присвоения» через акт творческого продвижения. Задача формулируется не как дескриптивное «рассказать о России», а как решение конкретной профессиональной задачи по выводу российского продукта, технологии или идеи на глобальную арену. Подобная постановка цели формирует проактивную, предпринимательскую и патриотическую позицию, фундированную глубоким знанием предмета.

Рассмотрим практическую реализацию данного подхода на примере трех профессиональных направлений.

Направление: IT, Digital-маркетинг, Бизнес

Этапы и задания:

1. **Market Research & Competitor Analysis.** Проводится анализ международного рынка, выявляется незанятая ниша и формулируются конкурентные преимущества российского продукта, основанные не на «патриотических лозунгах», а на объективных параметрах: уникальность алгоритма, себестоимость разработки, адаптивность к различным условиям внедрения.

2. **Crafting the Value Proposition.** Осуществляется формулировка ценностного предложения. Аксиологический компонент на данном этапе проявляется эксплицитно: какие глобальные проблемы решает продукт

(безопасность данных, доступность образования, экологическая устойчивость) и каким образом он коррелирует с ценностными ориентациями целевой аудитории?

3. **Pitch Deck Creation.** Создается презентация на английском языке в международно-признанном формате (проблема, решение, рынок, команда, тракшн, финансы). Особое внимание уделяется слайду «About Team & Origin», в рамках которого требуется грамотно представить российскую научную школу в качестве конкурентного преимущества (например, «основано на многолетних исследованиях НИЦ "Курчатовский институт"»).

4. **Website / Landing Page Prototype.** Разрабатывается прототип главной страницы веб-сайта на целевом языке. Ключевым формируемым навыком выступает культурная адаптация контента, предполагающая перевод не лексических единиц, а смысловых конструктов.

Направление: Туризм, Культура, Гостеприимство

Этапы и задания:

1. **Niche Identification & Concept Development.** Выбор ниши (например, «Industrial Heritage of the Ural: from Demidov to Modern Metallurgy») и разработка уникального торгового предложения (selling point).

2. **Content Creation for Professional Audience.** Сбор и аналитическая обработка информации. Данный этап требует глубокого погружения в предмет: проведение интервью с местными технологами, изучение архивных материалов, составление глоссария профессиональных терминов. Иностранный язык функционирует здесь как инструмент профессиональной, а не бытовой коммуникации.

3. **Digital Product Assembly.** Создание интерактивной карты на платформе Google MyMaps с профессиональными описаниями объектов, запись подкастов с приглашенными экспертами, подготовка серии публикаций для размещения в профессиональных международных сообществах (например, в LinkedIn-группах для инженеров). Патриотический компонент проявляется в данном случае как обоснованная гордость за уникальный, сложный, «непоказной» потенциал региона, грамотно репрезентованный взыскательной международной аудитории.

Направление: Экология, Агротех, «Зеленые» технологии

Этапы и задания:

1. **From Local to Global Problem.** Анализ того, каким образом локальная российская практика способствует решению глобальной проблемы (декарбонизация экономики, переход к циркулярной модели, сохранение биоразнообразия).

2. **Building the Export Dossier.** Подготовка корпуса необходимой документации в международном формате: сертификационные документы, отчеты об экологическом следе, кейсы успешного внедрения технологии или продукта на территории Российской Федерации.

3. **Stakeholder Communication Strategy.** Разработка дифференцированной стратегии коммуникации с различными целевыми аудиториями: инвесторы (акцент на рентабельности инвестиций), правительственные структуры (акцент на выполнении Целей устойчивого развития ООН), конечные потребители (акцент на этичности и происхождении продукта). На данном этапе обучающиеся приобретают компетенцию транслирования российского опыта в категориальный аппарат глобальных ценностей (sustainability, traceability, resilience).

Организация проектной деятельности подобного типа базируется на следующих методических принципах:

1. **Аутентичность и практическая ориентированность.** Проект должен моделировать реальную профессиональную задачу. Наиболее эффективной формой является collaboration с действующими компаниями или институтами развития (например, с АО «Российский экспортный центр»).

2. **Междисциплинарность.** Проект требует симультанного применения знаний не только иностранного языка, но и профильной специальности, маркетинга, основ межкультурной коммуникации.

3. **Фокус на процессе, а не только на результате.** Принципиальное значение имеют этапы рефлексии, на которых обсуждаются вопросы, подобные следующим: «Почему выбран именно этот бренд? В чем заключается его истинная ценность для мирового сообщества? Какие стереотипы о России пришлось преодолевать в процессе разработки коммуникационной стратегии?».

4. **Публичная презентация и внешняя оценка.** Защита проекта должна проводиться не только перед преподавателем, но, по возможности, перед приглашенными экспертами – носителями языка, представителями бизнес-сообщества. Это создает ситуацию реальной коммуникативной ответственности, существенно повышающую мотивацию обучающихся.

Проектная деятельность в описанном контексте представляет собой полноценный симулятор профессиональной и гражданской зрелости. Обучающийся, успешно защитивший подобный проект, совершает качественный переход: он перестает быть индивидом, «изучающим английский язык для резюме», и становится субъектом межкультурного профессионального диалога, способным артикулировать и продвигать ценность, созданную в своей стране. Именно в этом заключается высшая цель интеграции аксиологического и патриотического компонентов – воспитание не пассивного носителя знаний, а активного и ответственного творца будущего своей профессии и своей Родины в глобальном контексте.

Работа с аутентичными текстами

Традиционная методика работы с профессиональными текстами выстраивается преимущественно вокруг задач извлечения фактологической

информации и совершенствования языковых навыков. Однако в рамках аксиологически ориентированного подхода текст приобретает принципиально иной дидактический статус, становясь не просто источником данных, а полигоном для исследования культурного кода профессии. Исследовательский фокус закономерно смещается с вопроса «Что сказано в тексте?» к вопросам более высокого аналитического порядка: «Какие ценности имплицитно стоят за данными утверждениями?», «Какими языковыми средствами эти ценности репрезентированы?» и «Каким образом они соотносятся с ценностным полем моей профессиональной культуры?».

Язык, как отмечается в современных лингвоаксиологических исследованиях, является не просто инструментом передачи информации, а носителем системы ценностей, отражающих социокультурный контекст общества. Ценностные ориентации манифестируются через выбор лексических единиц, семантические структуры, синтаксические конструкции и стилистические приемы. Следовательно, лингвистический анализ текста становится ключом к декодированию глубинных мировоззренческих установок, лежащих в основании профессиональной деятельности в различных странах.

Приоритетной методической задачей выступает формирование у обучающихся компетенции сравнительного лингвоаксиологического анализа, трансформирующего чтение из рецептивного акта в акт критической рефлексии и культурного самоопределения. Для реализации данной задачи применяется ряд практико-ориентированных методик, специфицированных по профессиональным направлениям.

Направление: Юриспруденция / Государственное управление

Тип текстов: Этические кодексы профессиональных ассоциаций (Кодекс Американской ассоциации юристов, Свод правил профессиональной этики адвоката в Российской Федерации); тексты законодательных актов о государственной службе; публичные выступления политических деятелей по вопросам международного права.

Задания и упражнения:

1. **Концептуальный анализ ключевых терминов.** Обучающимся предлагается проанализировать способы формулирования основополагающих понятий в юридических документах различных правовых традиций. Примером может служить сопоставление дефиниций «верховенство права» (rule of law) в документах западных институтов и категории «правовое государство» в российских правовых текстах. Анализу подвергается не только лингвистический перевод, но и семантическое поле: какие ассоциативные ряды (индивидуальные свободы, процедурные гарантии versus социальная справедливость, суверенитет государства) формируются вокруг каждого понятия и какие лексические средства используются для их конструирования (например, лексемы «гарантия» versus «защита», «процедура» versus «справедливость»).

2. **Сравнительно-сопоставительный анализ структур текста.** Предметом анализа выступает композиционная организация текстов профессиональных этических кодексов. В качестве примера предлагается сопоставление структуры Кодекса профессиональной этики американского врача, акцентирующего автономию пациента и доктрину информированного согласия, и Клятвы врача России, содержащей эксплицитные отсылки к традициям отечественной медицины и долгу перед Отечеством. Задача заключается в выявлении структурообразующей ценности для каждого документа: индивидуальная ответственность и права versus коллективная солидарность и долг.

3. **Дискуссия на основе case law и отечественной судебной практики.** Проводится анализ обоснований судебных решений по схожим делам (например, коллизия свободы слова и защиты чести и достоинства) в различных юрисдикциях. Задача – выявить ценностные приоритеты, имплицитно детерминирующие юридическую аргументацию.

Направление: Менеджмент / Корпоративная культура

Тип текстов: Формулировки миссий и видений международных и российских корпораций; отчетность в области устойчивого развития (ESG); корпоративные кодексы этики; бизнес-кейсы из Harvard Business Review и российских деловых изданий.

Задания и упражнения:

1. **Лингвостилистический анализ миссии компании.** Обучающимся предлагаются формулировки миссий двух компаний – западной (например, IKEA: «to create a better everyday life for the many people») и российской (например, ГК «Росатом»: «повышение качества жизни людей путем развития высокотехнологичных отраслей экономики и внедрения инноваций»). Задание заключается в выявлении ключевых лексем и определении их аксиологического веса: преобладает ли лексика, связанная с потреблением, индивидуальностью и доступностью («everyday life», «the many people»), или лексика, коррелирующая с развитием, технологиями и общенациональными задачами («повышение качества», «развитие экономики», «инновации»), и какие модели будущего проецируются каждым из высказываний.

2. **Проект «Адаптация корпоративного кодекса».** Учебной группе предлагается адаптировать глобальный этический кодекс транснациональной компании для ее российского филиала. Обучающиеся должны предложить не просто перевод, а ценностно-обусловленную адаптацию, определив, какие положения (например, касающиеся харассмента, процедуры whistleblowing, баланса работы и личной жизни) требуют не только лингвистической, но и культурно-детерминированной корректировки формулировок с учетом локальных норм и традиций делового общения.

3. **Анализ нарративов успеха.** Проводится сопоставление интервью с топ-менеджерами в журналах Forbes и «Коммерсантъ». Анализируется метафорический ряд («битва за рынок», «строительство команды», «служение делу»), репрезентирующий глубинные культурные установки в отношении конкуренции, лидерства и целеполагания бизнеса.

Направление: Инженерия / Технические науки

Тип текстов: Научные публикации, патентная документация, технические стандарты (ISO versus ГОСТ), описания технологий на корпоративных веб-сайтах, дискурс отраслевых конференций.

Задания и упражнения:

1. **Анализ риторики инноваций.** Сравнивается репрезентация технологического прорыва в западной и российской научной публицистике. Примером служит описание достижений в сфере квантовых вычислений. В западном тексте, как правило, акцентируется «революционность», «преимущество» (advantage), лидерство конкретной лаборатории или компании. В российском тексте может доминировать нарратив «научного суверенитета», «прорыва, основанного на фундаментальной научной школе», «ответа на внешние вызовы». Задание – выделить лингвистические маркеры данных различий: предикаты (создали, обогнали versus разработали, обеспечили), оценочную лексику (прорывной, лидирующий versus уникальный, отечественный).

2. **Семиотический анализ визуального и текстового контента.** Проводится сопоставление веб-сайтов, например, SpaceX и ГК «Роскосмос». Анализу подвергается не только вербальный текст, но и иконические элементы, цветовые решения, композиционная структура. Исследовательский вопрос формулируется следующим образом: что выдвигается на первый план – частный предприниматель-визионер и колонизация Марса как приключение или государственная мощь, историческая преемственность (образ Ю.А. Гагарина), национальная гордость и решение прагматических земных задач? Выявляется характер взаимодействия вербального и визуального кодов.

3. **Дискуссия «Этика в техническом задании».** Анализируются разделы «Scope and Purpose» (в международных стандартах) и «Область применения» (в российских стандартах). Предметом обсуждения становится вопрос о том, каким образом в сухой, на первый взгляд, технической документации могут имплицитно закладываться ценности универсальности, безопасности, экологичности и как национальные стандарты способны отражать приоритеты технологического суверенитета и адаптации к локальным условиям.

Систематическая работа с аутентичными текстами сквозь призму лингвоаксиологического анализа формирует у будущего специалиста кри-

тическое метапрофессиональное умение – «читать между строк» и распознавать идеологическую и культурную подоплеку любого профессионального дискурса. Обучающийся приобретает способность не просто перенимать зарубежные модели, а осмысленно соотносить их с ценностным фундаментом отечественной научной и профессиональной школы. Подобный подход воспитывает не пассивного ретранслятора, а вдумчивого интерпретатора и потенциального создателя собственных, конкурентоспособных профессиональных нарративов на мировом языке, что составляет сущность современного, социально ответственного и патриотически осознанного профессионализма.

Заключение

Проведенное исследование позволяет констатировать, что интеграция аксиологического и патриотического компонентов в профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка в высшей школе представляет собой не дополнительную нагрузку на дидактическую систему, а закономерный этап ее качественного развития. Предложенная методическая модель демонстрирует, что последовательное смещение фокуса с инструментального освоения языка на ценностно-смысловую навигацию посредством сопоставительного анализа профессиональных культур, лингвоаксиологической работы с аутентичными текстами и проектной деятельности не ведет к снижению уровня языковой подготовки. Напротив, она способствует ее обогащению за счет повышения мотивации, осмысленности и личностной вовлеченности обучающихся.

Реализация предложенного подхода позволяет сформировать у будущего специалиста комплекс взаимосвязанных результатов, составляющих основу зрелой профессиональной личности. Во-первых, достигается ценностно-смысловая зрелость, выражающаяся в способности аргументировать собственную позицию с опорой на осознанные нравственные критерии, а не на ситуативные предпочтения. Во-вторых, формируется устойчивая профессиональная идентичность в глобальном мире, предполагающая умение представлять себя и свою страну в качестве компетентного и социально ответственного участника международного профессионального диалога. В-третьих, развивается критическая межкультурная компетенция – способность к продуктивному взаимодействию с представителями иных культур без утраты собственной культурной и ценностной основы.

Профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка в вузе необходимо рассматривать как системный процесс, в котором лингвистические и профессиональные навыки формируются в неразрывной диалектической связи с аксиологическим и патриотическим воспитанием. Практическая реализация данной концепции требует пересмотра содержания рабочих программ, целенаправленного отбора учебных материалов в

соответствии с двойным фокусом «Theirs & Ours» и, что принципиально важно, целенаправленной подготовки педагогических кадров, способных выступать в роли модераторов ценностного профессионального диалога культур. Только комплексный подход, объединяющий указанные компоненты, позволит подготовить современного специалиста, являющегося не просто функциональным «носителем языка для выполнения трудовых операций», а гармонично развитой, укорененной в отечественной культуре и одновременно открытой миру личностью, отвечающей требованиям государственной образовательной политики и вызовам современной эпохи.

Литература

1. Бадмаева Е. С., Семенова М. В. Метод анализа потребностей обучаемых при изучении иностранного языка в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2017. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-analiza-potrebnostey-obuchaemyh-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze (дата обращения: 22.12.2025).
2. Козаренко О. М. Тема Отечества в преподавании иностранного языка в высших учебных заведениях // Вестник ТГПУ. 2025. №1 (237). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tema-otechestva-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah (дата обращения: 10.01.2026).
3. Кувшинова Е. Е. Воспитание патриотизма в системе образования РФ (на примере обучения иностранному языку) // Гуманитарий Юга России. 2024. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-v-sisteme-obrazovaniya-rf-na-primere-obucheniya-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 25.01.2026).
4. Старостина Ю. С. Лингвоаксиологический портрет педагога в англоязычном драматургическом дискурсе // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2025. №3 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvoaksiologicheskiy-portret-pedagoga-v-ang-loyazychnom-dramaturgicheskom-diskurse (дата обращения: 15.04.2026).
5. Шеманаева М. А. Развитие национально-культурной идентичности и патриотизма как результат обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации // Концепт. 2024. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-natsionalno-kulturnoy-identichnosti-i-patriotizma-kak-rezultat-obucheniya-inostrannomu-yazyku-i-mezhkulturnoy (дата обращения: 03.03.2026).
6. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2020. 200 p.
7. Porto M., Zembylas M. Pedagogies of discomfort and compassion in foreign language education: Fostering critical intercultural citizenship // Language Teaching Research. 2022. Vol. 26, No. 5. P. 989-1009.

УДК 378.147:81'25

Рубцова С.Ю.,
к. филол. наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
s.rubtsova@spbu.ru
Author's ID: 75428 SPIN-код:3177-3994

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПЕРЕВОДУ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме интеграции крылатых слов и выражений в содержание профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам и переводу. Крылатые слова рассматриваются как вербальные маркеры культурной памяти, в свернутом виде сохраняющие ключевые исторические сюжеты, политические практики и риторические коды лингвокультуры. На материале англоязычных прецедентных феноменов обосновывается их роль в политическом, медийном и академическом дискурсе. Особое внимание уделено дидактическому потенциалу данных единиц: описаны методические приемы работы с ними – от реконструкции исторического контекста на основе слайдов с культурными реалиями до кейс-анализа медийных текстов и сравнительного анализа переводческих решений. Показано, что систематическая работа с крылатыми выражениями способствует формированию у будущих переводчиков интерпретативных стратегий, межкультурной чувствительности и умения принимать обоснованные переводческие решения в ситуациях высокой культурной нагруженности текста. Статья адресована исследователям в области лингводидактики, переводоведения и межкультурной коммуникации, а также преподавателям перевода.*

Ключевые слова: *крылатые слова, прецедентные феномены, культурная память, профессионально-ориентированное обучение переводу, межкультурная компетенция, дидактика перевода, переводческие стратегии*

Rubtsova S. Yu.,
PhD, Professor,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia
s.rubtsova@spbu.ru
Author's ID: 75428 SPIN-code:3177-3994

THE INTERCULTURAL COMPONENT IN PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AND TRANSLATION TRAINING

Abstract. *The article addresses the integration of winged words and expressions into professionally oriented foreign language and translation training. Winged words are conceptualized as verbal markers of cultural memory, encapsulating key historical narratives, political practices, and rhetorical codes of a given linguistic culture. Drawing on English-language precedent phenomena, the study substantiates their role in political, media, and academic discourse. Special attention is paid to the didactic potential of these units: the paper describes methodological techniques ranging from historical context reconstruction based on culturally significant visual prompts to media text case analysis and comparative evaluation of translation solutions. It is demonstrated that systematic work with winged expressions fosters the development of interpretive strategies, intercultural sensitivity, and the ability to make well-grounded translation decisions in texts carrying a high degree of cultural specificity. The article is intended for researchers in linguodidactics, translation studies, and intercultural communication, as well as for translation instructors.*

Keywords: *winged words, precedent phenomena, cultural memory, professionally oriented translation training, intercultural competence, translation didactics, translation strategies*

Введение

Современная парадигма профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам и переводу претерпевает качественные изменения, смещая фокус с сугубо лингвистической подготовки на комплексное формирование межкультурной компетенции. Общепризнанным становится тезис о том, что эффективность будущего специалиста в области перевода и межъязыковой коммуникации определяется не столько владением грамматическими структурами, сколько способностью декодировать и воспроизводить культурно-специфические смыслы [1]. Это предполагает готовность работать с историко-культурными реалиями, прецедентными высказываниями и феноменами культурной памяти, вне понимания которых адекватное восприятие и трансляция аутентичных текстов оказываются существенно затрудненными.

В ряду наиболее сложных для декодирования единиц особое место занимают крылатые слова и выражения. Аккумулируя в языке ключевые события национальной и мировой истории, политические конфликты, культурные травмы и символические сюжеты, они функционируют не просто как лексические единицы, но как свернутые национально-культурные тексты [2]. Следовательно, овладение данным пластом лексики требует от пе-

реводчика не механического запоминания языковой формы, а глубокого погружения в культурный контекст и способность к интерпретации экстралингвистической информации. Как справедливо отмечают исследователи, несовпадение когнитивных баз носителей разных языков порождает зоны «культурной непереводимости», требующие от переводчика сознательного применения компенсаторных стратегий [3].

Обращение к конкретным прецедентным феноменам, порожденным крупными историческими потрясениями, наглядно демонстрирует сложность переводческой задачи. Такие события, как Alamo, породившее клич *"Remember the Alamo!"*, сражение при Литтл-Бигхорне (*the Battle of Little Bighorn*) или *Варфоломеевская ночь* (*Bartholomew's night*), давно утратили статус исключительно историографических фактов, превратившись в устойчивые культурные знаки [4]. В зависимости от коммуникативной интенции автора они способны актуализироваться в газетных заголовках, политических речах, публицистике и рекламных кампаниях, мгновенно вызывая у носителя культуры целый ассоциативный ряд, включающий ценностные ориентации, идеологические установки и устойчивые исторические нарративы. Для неподготовленного же адресата, не обладающего соответствующими фоновыми знаниями, эти выражения нередко остаются семантически «немыми» маркерами, что неизбежно ведет к коммуникативному сбою.

Вышеизложенное обусловливает необходимость включения крылатых выражений и связанных с ними культурных реалий в содержание профессионально-ориентированного курса иностранного языка и перевода. Мы исходим из гипотезы, что систематическая работа с данными единицами способствует формированию у студентов-переводчиков интерпретативных стратегий, позволяющих соотносить языковой знак с широким культурным фоном и вырабатывать обоснованные переводческие решения в ситуациях высокой культурной нагруженности текста. Цель настоящей статьи заключается в обосновании дидактической модели работы с культурно-маркированными крылатыми словами в процессе подготовки лингвистов-переводчиков.

Крылатые слова как маркеры культурной памяти

Крылатые слова правомерно рассматривать как вербальные маркеры культурной памяти, в которых в свернутом виде сохраняются ключевые исторические сюжеты, политические практики и риторические коды определенной лингвокультуры [5]. В терминологии отечественной лингвистики данные единицы относятся к классу прецедентных феноменов – хорошо известных носителям языка текстовых или ситуативных отсылок, апелляция к которым в дискурсе носит сверхличностный характер и регулярно возобновляется [6]. Функциональный потенциал крылатых выражений особенно

отчетливо раскрывается в текстах современной публицистики и политической коммуникации, где они выполняют роль готовых аргументативных и персуазивных инструментов.

Показательным в этом отношении является корпус выражений, репрезентирующих политическую ответственность и репутационные ожидания в англоязычной культуре. Выражение *The buck stops here!* восходит к обиходу американских карточных игр XIX века, где фишка (buck) последовательно передавалась между игроками, маркируя очередность сдачи[2]. В современных дискуссиях о подотчетности власти данная единица регулярно актуализируется для обозначения предельной инстанции принятия решений. Параллельно с этим формула *Caesar's wife must be above suspicion*, уходящая корнями в античную традицию, апеллирует к ожиданию безупречной репутации публичных фигур и институтов, сохраняя статус универсального риторического клише в англоязычном и европейском политическом дискурсе.

Другую значимую группу образуют крылатые выражения, фиксирующие моменты радикального политического решения и необратимости выбранного курса. Формулы *no quarter / grant no quarter* и *The die is cast!* маркируют ситуации предельной конфронтации и бесповоротного стратегического выбора. Особый интерес представляет метафора *cross the Rubicon*, этимологически связанная с переходом Юлия Цезаря через реку Рубикон в 49 г. до н.э., что послужило началом гражданской войны в Риме и сделало возврат к прежнему положению дел невозможным. В современном дискурсе данное выражение функционирует как обозначение любого рубежного действия, последствия которого не могут быть аннулированы. В совокупности перечисленные единицы формируют своеобразный репертуар прецедентных сюжетов, к которым систематически обращаются политики, журналисты и эксперты, конструируя аргументацию и усиливая персуазивный потенциал высказывания.

Не менее показательно функционирование историко-культурных аллюзий, регулярно возникающих в политическом, медийном и академическом дискурсе и требующих от переводчика высокой степени интерпретативной готовности. Выражение *fiddle while Rome burns* отсылает к легенде о римском императоре Нероне и используется для обозначения бездействия или неадекватной реакции власти в условиях кризиса. *Fabian tactics* апеллирует к стратегии римского полководца Фабия Максима, практиковавшего тактику затяжного, выжидательного противостояния, тогда как *Parthian shot / shaft* восходит к боевому приему парфянских всадников и в переносном смысле обозначает прощальный, но крайне болезненный удар

[2] https://translate.academic.ru/The%20buck%20stops%20here/xx/ru

по оппоненту. Фраза *turn a blind eye* описывает сознательное игнорирование проблемы, *All roads lead to Rome* подчеркивает множественность путей к одной цели, а лаконичная формула *I came, I saw, I conquered*, приписываемая Юлию Цезарю, служит обозначением стремительной и убедительной победы.

Для будущих переводчиков умение распознавать и адекватно передавать данные аллюзии принципиально важно, поскольку от этого напрямую зависит точность интерпретации исходного текста, сохранение его риторической структуры и воздействующего эффекта в целевой культуре. Игнорирование культурно-исторического фона крылатого выражения способно привести к смысловой редукции перевода и, как следствие, к коммуникативной неудаче.

Дидактический потенциал крылатых слов в профессиональной подготовке

Дидактический потенциал крылатых слов наиболее полно раскрывается в условиях, когда они выступают не в роли вспомогательного иллюстративного материала, а в качестве содержательного ядра целенаправленно сконструированных учебных заданий. Данный подход согласуется с принципами компетентностно-ориентированного обучения, предполагающего моделирование в учебной аудитории ситуаций, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности переводчика. Исходной точкой для развертывания аналитической работы могут служить визуальные и текстовые презентации историко-культурных реалий, таких как *Thermopylae, Custer's last stand, Boston Tea Party, Klondike gold rush, Captain Bligh / Bounty* или знаменитая реплика *Dr Livingstone, I presume…*. Обращение к подобному материалу позволяет организовать реконструкцию исторического контекста и последующее обсуждение механизмов, обеспечивающих «вторичную жизнь» этих событий в современной политической риторике, журналистике, кинематографе и массовой культуре. В рамках данного подхода студенты не ограничиваются освоением лексических единиц, но приобретают способность выявлять стоящие за ними нарративы о героизме, колониализме, сопротивлении, экспансии и научных открытиях, что принципиально значимо для формирования интерпретативной компетенции будущего специалиста по межкультурной коммуникации [7].

Высокой эффективностью характеризуется метод кейс-анализа медийных текстов, содержащих такие крылатые выражения, как *bite the bullet, rule of thumb, cloak and dagger, bury the hatchet, no such thing as a free lunch, The only good Indian is a dead Indian, publish and be damned*. В процессе выполнения заданий данного типа студенты исследуют, как указанные единицы функционируют в конкретных дискурсивных контекстах – редакци-

онной колонке, политическом интервью, рекламном слогане, – какие коннотативные смыслы они активируют и каким образом изменяется прагматический эффект высказывания при различных вариантах переводческих решений. Как показывают исследования, именно способность переводчика дифференцировать контекстуальные значения прецедентных феноменов и прогнозировать их восприятие реципиентом целевой культуры определяет качество межъязыковой передачи культурно-нагруженного текста.

Отдельного внимания заслуживает сравнительный анализ переводов латинских и историко-культурных выражений, в частности *cogito ergo sum, Pyrrhic victory, see Naples and then die, over a barrel*, выполненных в различных языках и изданиях. Такая деятельность предоставляет возможность наглядно продемонстрировать вариативность переводческих стратегий – от дословного перевода и транслитерации до подбора функционального аналога и описательного комментария – и оценить их влияние на восприятие исходного текста. Сопоставление переводческих решений, как отмечается в литературе, способствует развитию у обучающихся металингвистической рефлексии и критического отношения к результатам собственной переводческой деятельности.

Работа с крылатыми словами органично встраивается в содержание профильных модулей профессиональной подготовки. В рамках дипломатического дискурса предметом анализа может выступать выражение *If you can't stand the heat, get out of the kitchen!*, в юридическом и политическом дискурсе – прецедентные клише *draconian laws* или *Carthage must be destroyed*, в медиа- и новостном дискурсе – единицы *Hannibal's oath* и *Parthian shot*. Проектная форма организации учебной деятельности открывает дополнительные возможности: студенты разрабатывают тематические мини-глоссарии крылатых выражений по блокам «война и конфликты», «колониальная история», «философия», «политика», а также готовят аннотированные переводы с развернутыми примерами употребления таких реплик, как *Not tonight, Josephine!, Put your trust in God, my boys, and keep your powder dry* и других, сопровождая их подробными комментариями к культурным коннотациям и историческим источникам. Построенные таким образом задания обеспечивают интеграцию языкового, культурологического и профессионального измерений, формируя у будущих переводчиков устойчивую установку на интерпретацию, а не механическое «перекодирование» текста, что, в свою очередь, выступает залогом успешной профессиональной деятельности в условиях высокой культурной нагруженности коммуникации.

Заключение

Крылатые слова и связанные с ними исторические сюжеты образуют для будущих переводчиков особый интерпретативный ресурс, позволяю-

щий распознавать скрытые смыслы и риторические стратегии в текстах высокой коммуникативной насыщенности – от политических выступлений и парламентских дебатов до новостной аналитики и публицистики. Освоение этого пласта лексики и культурных аллюзий делает возможным не только «понимание текста», но и понимание тех культурных сценариев, на которые опирается автор или спикер, адресуя высказывание своей аудитории.

Систематическая работа с крылатыми выражениями в профессионально-ориентированном курсе иностранного языка и перевода способствует выработке у студентов стратегий интерпретации, основанных на сопоставлении языкового знака с историко-культурным фоном и жанровыми конвенциями. Это напрямую связано с развитием умений выбирать адекватные переводческие решения – от функциональных эквивалентов до описательных переводов и комментариев – и формировать межкультурную чувствительность, понимаемую как готовность замечать культурные «узлы напряжения» в тексте и ответственно с ними работать.

Литература

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – 352 с.
2. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино: из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. – СПб.: Златоуст, 2001. – 72 с.
3. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
5. Полубиченко Л.В. Аллюзивный заголовок как форма трансляции мирового культурно-исторического наследия в русско- и англоязычных лингвокультурах // Язык. Культура. перевод. Коммуникация. Сборник научных трудов. Вып.6 Том: 6, 2025, КДУ Москва МГУ ФИЯР, 306 – 314.
6. Lomakina O.V., Mokienko V.M. Winged words in a modern cultural context. RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. https://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-2-256-272
7. Степанов Е.С. К вопросу об изучении прецедентных имен в отечественной и европейской лингвистике // XLV Международная филологическая научная конференция. https://conference-spbu.ru/conference/32/reports/3327 (дата обращения 16.01.2026)

УДК 81.23

МЕНТАЛЬНОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Кириллова В.В.,
к. филол. наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Высшая школа технологии и энергетики,
Санкт-Петербург, Россия;
vkirillova@inbox.ru
Author's ID: 956-410 SPIN-код: 9665-8111
Полторацкая Н.И.,
д. филол. наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, Высшая школа технологии и энергетики,
Санкт-Петербург, Россия
vkirillova@inbox.ru
Author's ID: 73479 SPIN- код: 2405-9450

Аннотация: *Задача формирования вторичной языковой личности при изучении иностранного языка связана непосредственно с изучением менталитета и ментальности нации, язык которой изучается в вузе. Представлены психологические портреты языковой личности при изучении иностранного языка на примере французского, английского и немецкого языков. Особое внимание уделено языковому, психологическому и культурологическому аспектам проявления менталитета и ментальности.*

Ключевые слова: *ментальность, менталитет, вторичная языковая личность, языковой аспект ментальности, психологический и культурологический аспекты ментальности*

MENTALITY AS A SIGNIFICANT FACTOR IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Kirillova V.V.,
Candidate of Philology, Professor,
St. Petersburg State University of Industrial Technology and Design,
Higher School of Technology and Energy,
St. Petersburg, Russia;
vkirillova@inbox.ru
Author's ID: 956-410 SPIN-code: 9665-8111

Poltoratskaya N.I.,
Doctor of Philology, Professor,
St. Petersburg State University of Industrial Technology and Design,
Higher School of Technology and Power Engineers,
St. Petersburg, Russia
vkirillova@inbox.ru
Author's ID: 73479 SPIN-code: 2405-9450

Abstract: *The main theme of the given paper is to show the way the mentality connected with and influences on the formation of the second-language personality. Special attention is given to the meaningful factors in the foreign language teaching process at the universities, namely, lingual, psychological and culturological aspects of mentality manifestation. Psychological portraits of «the second-language personality» while studying French, English and German are presented.*

Keywords*: mentality; mindset; the second-language personality; linguistic aspect of mentality; psychological and culturological aspects of mentality*

Утверждение о необходимости знакомства студентов с культурой страны изучаемого языка давно уже стало общим местом в ряду других требований, обязательно включенных в методику преподавания иностранного языка. Однако определенные сложности вызывает редкостная многозначность, существующая в трактовке самого представления о культуре. Так, в энциклопедии по культурологии приведено 247 определений этого понятия.

Из всего многообразия элементов, составляющих столь сложное образование как культура, конкретную пользу, с точки зрения лингводидактики, способно принести усвоение студентами культурного кода носителей иностранного языка, их менталитета.

Следует отметить, что и определений понятия «менталитет» немало, но для простоты во некоторых случаях можно соотносить его со складом ума, с образом мыслей, с особого рода умонастроением представителей той или иной нации.

Сам термин «менталитет» ввел в научный оборот в своей работе 1922 года французский этнолог Люсьен Леви-Брюль (1857-1939). С тех пор этот термин обогащался все новыми оттенками смысла.

Изучение культуры в широком смысле этого слова, безусловно, является важным подспорьем для овладения иностранным языком, однако понимание менталитета носителей языка способно стать тонким инструментом, обеспечивающим взаимопонимание между людьми разных культур.

Менталитет – это не просто значимая составляющая культуры, это ее важная и изменчивая составляющая. Менталитет неоднороден, он меняется в зависимости от того, с каким слоем общества мы имеем дело; существуют

также индивидуальные различия. Однако наличие устоявшихся типов черт позволяет преодолеть эту трудность и открывает возможности для успешного анализа.

Именно знакомство с ментальностью того или иного носителя иностранного языка способно обеспечить комфорт общения с ним и тем самым обеспечить наиболее благоприятные условия для сотрудничества. С точки зрения обучения иностранным языкам важна прежде всего связь менталитета с такими не так давно вошедшими в лингводидактику понятиями, как «языковая личность» и особенно «вторичная языковая личность».

Если языковая личность – это личность, в полной мере наделенная определенным менталитетом, то вторичная языковая личность – это личность, наделенная совокупностью накопленных в процессе изучения иностранного языка навыков общения, включающих в себя как лингвистические, так и культурологические знания о другом языке, наряду со знанием психологических особенностей носителей этого другого языка.

Термин «языковая личность» вошел в российскую науку в конце прошлого века, тогда как термин «вторичная языковая личность» впервые был использован в 1989 году.

Взаимодействие с языковой личностью носителя иностранного языка подразумевает прямой и непосредственный контакт с ним. Иные задачи предстоит решать, когда мы должны сформировать у представителя нашей собственной языковой культуры представления о мировосприятии людей, наделенных иным менталитетом, имеющим перед глазами иную «картину мира», то есть помочь ему понять и «присвоить» черты вторичной языковой личности.

Наибольший интерес с этой точки зрения будут представлять для нас английский, немецкий и французский языки как потому, что они наиболее представительны для культуры западной Европы, так и потому, что в основном именно с ними имеют дело преподаватели вузов, работая над созданием вторичных языковых личностей.

К решению задачи формирования развитой вторичной языковой личности в вузе можно прийти разными путями, но, пожалуй, легче всего осуществить это посредством знакомства с ментальностью носителей языка, как своего рода перекрестьем между сознательным и подсознательным в мыслительной деятельности. Этого можно достичь либо посредством исследования языка, либо сосредоточив внимание на характерологических особенностях англичан, немцев и французов, прибегнув к методам психологии и социологии.

Итак, в статье будут рассмотрены два наиболее значимых для процесса обучения аспекта, в которых проявляет себя менталитет: языковой и психологический. Особого внимания заслуживают наработки ученых,

связанные с сопоставительным анализом языков и значимых несоответствий в их языковом строе, поскольку именно язык определяет способ мышления. Также внимание будет уделено результатам исследований национальных характеров и типов поведения, продиктованных спецификой мировосприятия.

В самом подходе к познавательной деятельности, важном для формирования ментальности, можно обнаружить значимые различия между представителями условного Запада и представителями цивилизаций Востока. На Западе познавательная деятельность предполагает неукоснительное использование рационального и эмпирического подхода как единственного гаранта получения объективных и надежных данных.

Созидательная деятельность нацелена на будущее. Само это будущее подразумевает достижение великих целей, осуществление дерзновенных планов, торжество прогресса, решительно преображающего людей и природу вокруг нас.

В цивилизациях Востока доминируют иные ценности: там важнее, чтобы человек двигался по пути осознанного самосовершествования, по пути, который позволит ему существовать не в борьбе, сулящей преодоление, а в гармонии с мирозданием.

Во временном плане для человека западной культуры первостепенное значение имеет будущее с его все ускоряющейся изменчивостью, тогда как для человека восточной культуры гарантом гармонии в мире выступает вечность как конечная точка великого пути духовной жизни.

Особенное географическое положение России «на перекрестке» между Западом и Востоком приводит к тому, что многие черты, которые позволили бы однозначно отнести нашу цивилизацию к Западу или Востоку, оказываются смазанными.

Возьмем, в качестве примера, такое слово, как «смекалка», совпадающего с которым по значению нет в европейских языках. В этом нет ничего удивительного, не все понятия русского языка находят в них аналоги. Так и застряла наша «смекалка» где-то между исполненным значимости, остро заточенным «умом» Запада и накопленной за века древней «мудростью» Востока…

Остановимся подробнее на языке как способе создания нами собственной «картины мира». Как известно, еще со времен немецкого филолога и философа В. Гумбольдта (1767-1835) бытует представление о языке как о своеобразном способе мировидения, определяющим то, как именно человек воспринимает действительность.

Сначала рассмотрим проявления менталитета в языке на уровне грамматики. Строгий и неизменный порядок слов в предложении, характерный для западноевропейских языков, апеллирует к упорядоченной и логически

выверенной картине мира, задавая настрой на ее восприятие в таком ключе. Вольности в построении фразы, вполне допустимые в русском языке, свидетельствуют о большей самостоятельности говорящего в понимании многозначности действительности, о готовности пренебречь скрупулезным соблюдением правил в мире, «построенном по правилам», ради большей глубины в выражении мысли.

Другая особенность русского языка, в сравнении с западноевропейскими, состоит в наличии в нем большого количества и разнообразия префиксов, меняющих основное значение слова (вроде слова «недоперепить» в выступлении одного известного юмориста). В результате картина мира обретает в русском языке большую выразительность и яркость красок. Возможно, с этим связан тот факт, что признанным считается богатство именно русского языка, хотя он насчитывает около 200 000 слов, при том, что Оксфордский словарь английского языка содержит около 600 000 слов.

Глаголы в западноевропейских языках, в отличие от русского языка, выражают в большей степени функции, нежели понятия, что вполне соответствует установке на создание рациональной, логически выстроенной, предметной картины мира, тогда как русский язык скорее подмечает глубинные связи между явлениями и тем самым в большей степени тяготеет к образному восприятию мира, наделяя этот мир большей эмоциональной привлекательностью.

Как уже отмечалось выше, для формирования менталитета особенно значимы оценочные суждения. Если сравнивать, на уровне лексики, русский язык с основными языками Европы, то окажется, что русские склонны гораздо чаще использовать эмоционально окрашенную лексику, и поэтому тоже картина мира для нас раскрашена более яркими и живыми красками.

Можно отметить еще одно важное различие между рассматриваемыми языками, ведь они относятся к двум разным группам: западноевропейские относятся к тем, в которых идея обладания выражается с помощью глагола «иметь», а русский к тем, где идея обладания вторична по отношению к более значимой идее существования, выражаемой с помощью глагола «быть» (Ср.: «I *have* a brother» – «J’*ai* un frère» – «Ich *habe* einen Bruder» – «У меня *есть* брат»).

Конструкция с глаголом «иметь» «формирует у субъекта ощущение своей значимости и первичности по отношению ко всем «остальным субъектам и объектам, способствует разделению мира на «я» – «они», и они превращаются в предмет потребления. Субъект становится *приобретателем*, в то время как все остальное получает характеристики пригодных для приобретения объектов» [1, с. 192-193].

На уровне лексики рациональный упорядоченный мир европейцев также не может совпадать с многомерным и открытым вторжению непредсказуемого миром русского менталитета. Авось против орднунга (порядка): так, пусть и с долей преувеличения, можно было бы обозначить линию противопоставления этих двух менталитетов. Это для немцев порядок – понятие почти сакральное, для русских же оно не столь значимо, есть и более высокие ценности.

По мнению психолога и культуролога А.А. Мельниковой, для русского менталитета доминирующими выступают идеи всеединства и идеи определяющей роли в познании интуиции как постижения через настраивание на мир [2, с. 141]. Приведенные ею данные позволяют предположить, что важнейшую роль для менталитета русской нации играет такой культурно значимый концепт, как «судьба»: в английских текстах на миллион слов приходится 33 употребления слова fate и 22 – слова destiny, тогда как в русских текстах слово «судьба» встречается 181 раз [2, с. 139]. Концепт «судьба», подразумевающий возможность вмешательства в нашу жизнь и нелогичного, и нерационального, несомненно, не даром столь часто встречается в языке и играет значимую роль в формировании «картины мира» в русском национальном менталитете.

Что касается анализа психологического аспекта в формировании менталитета, то его следует начинать с определения ценностных ориентаций объектов исследования. Постараемся выделить черты менталитета, характерные для психологического портрета носителей языков, о которых речь шла выше. Начнем свой краткий обзор с французов.

Значимую роль для понимания менталитета французов имеет понятие «l'esprit français» (французский дух). Что же входит в это основополагающее, по заверениям самих французов, понятие? Они слывут интеллектуалами (и это справедливо: начиная с эпохи Просвещения, мыслители и философы играли важную роль в жизни французского общества); за ними признавали склонность к рационализму (а как могло быть иначе в стране, давшей миру Декарта (1596–1650), и создавшего подарившего миру само представление о рационалистической парадигме). Французы гордятся своей склонностью к теоретизированию, и в этом французы они всегда видят видели свое отличие от англичан, которых считали практиками и эмпириками, полагающимися не на теорию, а скорее на эксперимент. Не видели они и своего сходства с немцами с их жизненным порывом. По мнению французов, строгость и лаконичность немецкой культуры заметно проигрывает в сравнении с чувственностью и изяществом культуры Франции.

Французы склонны к рефлексии, они всегда стремятся понять и осознать собственные поступки и жизненные планы. «Не надо пытаться по-

нять» – это своего рода формула отчаяния для француза. Слепое подчинение – вообще не для них; возможно, в этом причина их склонности к бунтарству, готовности в уличных выступлениях отстаивать свои убеждения.

Французы увлекаются построением различных мыслительных конструкций, демонстрируя при этом много живости ума, блеска при неизменной строгости и ясности решения. Однако вкус к ясности оборачивается порою легковесностью, уклонением от глубокого погружения в проблему и готовностью пренебречь возможными осложнениями.

Существует определенная сложность в том, чтобы вести разговор об англосаксах. Язык выступает в этом случае объединяющим фактором, однако никому и в голову не придет ставить знак равенства между ментальностью англичан и американцев. И даже при том, что общий язык, если следовать теории о нерасторжимой связи языка с ментальностью, должен способствовать формированию сходной картины мира, есть нюансы, и их нельзя сбросить со счетов. Так, на формирование менталитета сильно влияют исключенные нами из рассмотрения природные факторы, связанные с географическим положением, а также особенности исторического развития: именно они способствовали появлению столь заметной ныне разницы в характерах между американцами и англичанами. Но это тема выходит за рамки настоящей работы.

К приведенным выше оценкам, данным французами англичанам и немцам, добавим мнение об американцах, разделяемое многими европейцами. Их зачастую считают грубыми, дурно воспитанными, чрезмерно деловитыми, лишенными душевной тонкости: и все это на фоне того, что чуть ли не все страны оказались подвержены американизации! Что тут сказать, развитие культуры не лишено внутренних противоречий.

Итак, американцы, какие они? В системе их ценностей важное место занимает «американская мечта» – это вера в то, что, независимо от «стартовых условий», каждый имеет шанс добиться успеха в жизни, и успех этот зависит от его усилий. Ради реализации этой мечты американцы взращивают в себе такие качества, как деловитость и стремление сделать карьеру и достичь личного успеха в коллективе, жесткий прагматизм и дух соревновательности, готовность упорно трудиться ради достижения своих целей. Они ценят деньги как мерило успеха, дружелюбны, оптимистичны и не склонны делиться своими неприятностями. Американцы и свято верят в то, что их страна лучшая из всех стран.

Характер англичан в его общих чертах сформировался раньше, чем характер американцев, возможно, поэтому в отличие от склонности американцев к динамизму и готовности к переменам, англичане отдают предпочтение консерватизму как во взглядах на общественную жизнь, так и в лич-

ной жизни. Для англичанина его дом – это его крепость, и в нем он любым новшествам предпочитает привычную и знакомую обстановку. «Настоящий англичанин» вежлив и сдержан, причем сдержанность проявляется как в стремлении мыслить рационально и выражать свою мысль по возможности кратко, так и в стремлении демонстрировать некоторую холодность, которая порой схожа с бедностью в проявлении эмоций. Несогласие англичане предпочитают выражать уклончиво, избегая прямого выражения своих взглядов.

Высоко ценится англичанами самообладание, которое для них важно проявлять даже при самых сильных эмоциональных потрясениях. В англичанах с детства воспитывают уважение к чужой частной жизни, вот почему у них считаются неприличными вопросы, касающиеся личной жизни, доходов и т.п. Ну и конечно нельзя упустить из виду весьма своеобразное чувство юмора англичан – качество, признанное неотъемлемой чертой их хараа.

Национальный характер немцев заслуживает особого внимания: русского человека зачастую изумляет их строгая пунктуальность и организованность, неукоснительная приверженность порядку, рациональный подход ко всему и готовность во всем следовать букве закона. В отношениях с другими людьми немцы склонны уважать личные границы, при этом они более прямолинейны в сравнении с англичанами. Немцы умеют ценить время, как свое, так и чужое. Они очень бережливы, внимательно заботятся о состоянии окружающей среды.

Теперь, после краткого обзора менталитета представителей стран, языки которых составляют предмет изучения в вузах, пришла пора сосредоточить внимание на психологической составляющей нашего собственного менталитета.

В первую очередь следует отметить, что в «картине мира», создаваемой нашей ментальностью, главными качествами исследователи считают духовность, соборность, коллективизм и всечеловечность. Особое место духовности в характере русского человека способствовало формированию мифа о загадочной русской душе. В характере русских людей присутствуют определенного рода сложности с самоорганизацией, зато широта русской души едва ли не больше известна, чем ее загадочность. Жесткий самоконтроль англичан – едва ли не полный антипод буйству чувств, которое способен проявить русский, при этом в своем стремлении к возвышенному русский может быть столь же неистов, как в отрицании божественного начала.

Приведенные в статье факты позволяют прийти к выводу, что умение рассмотреть значимые детали в картине мира, созданной с помощью иного способа мыслить мир, может способствовать созданию условий не только

для лучшего понимания иностранного языка и закладывания основ вторичной языковой личности, но и для формирования впоследствии более комфортных условий для диалога культур.

Литература

1. Мельникова А.А. Россия и Европа: дух ментальности в структуре языка // Секция 2. Европейская ментальность и дух границы. Круглый стол. СПбГУ, 23 мая 2008. С. 191-193. Ауд. № 421. Интернет: 2008_1_2_indd.

2. Мельникова А.А. Онтология национальной ментальности и синтаксис языка. Человек, 2009, № 2, с. 136-142.

СЕКЦИЯ 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КОМПЛЕКСНАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

УДК 372.881.1

Виноградова Е.В.,
канд. филол. наук, магистр лингвистики,
старший преподаватель Центра языковых компетенций,
Санкт-Петербургский горный университет
императрицы Екатерины II,
Санкт-Петербург, Россия
Vinogradova_EV2@pers.spmi.ru
Author ID: 1015994, SPIN-код: 1350-5344
Картер Е.В.,
канд. филол. наук, доцент,
доцент Центра языковых компетенций,
Санкт-Петербургский горный университет
императрицы Екатерины II,
Санкт-Петербург, Россия
Karter_EV@pers.spmi.ru
Author ID: 946092, SPIN-код: 9231-6141
Пушмина С.А.,
канд. филол. наук, доцент,
директор направления Центра языковых компетенций,
Санкт-Петербургский горный университет
императрицы Екатерины II,
Санкт-Петербург, Россия
Author ID: 556250, SPIN-код: 7996-1514

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация*: Данная статья посвящена проблеме обучения аспирантов технического вуза английскому языку в рамках современной парадигмы подготовки научно-педагогических кадров. В работе рассматриваются вопросы, связанные с разработкой дидактических средств, направленных на формирование языковой компетенции обучающихся в аспирантуре с уче-*

том специфики научно-исследовательской деятельности. Авторами представлено учебное пособие «Основы научной деятельности: языковая компетенция аспирантов первого года обучения». Пособие успешно внедрено в учебный процесс Центром языковых компетенций Горного университета, что подтверждается результатами анкетирования.

***Ключевые слова**: английский язык, языковая компетенция, аспиранты, технический вуз, учебное пособие.*

Vinogradova E.V.,
PhD, Master of Linguistics,
Senior Lecturer, Language Competence Center,
Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University,
Saint Petersburg, Russia
Vinogradova_EV2@pers.spmi.ru
Author ID: 1015994, SPIN-код: 1350-5344
Karter E.V.,
PhD, Associate Professor,
Associate Professor, Language Competence Center,
Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University,
Saint Petersburg, RussiaKarter_EV@pers.spmi.ru
Author ID: 946092, SPIN-код: 9231-6141
Pushmina S.A.,
PhD, Associate Professor,
Director of the English Department, Language Competence Center,
Empress Catherine II Saint Petersburg Mining University,
Saint Petersburg, Russia
Author ID: 556250, SPIN-код: 7996-1514

DIDACTIC MEANS FOR LANGUAGE COMPETENCE OF POST-GRADUATE STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

***Abstract**: This article addresses the issue of teaching English to postgraduate students at a technical university within the framework of the contemporary paradigm of post-graduate education. The paper deals with the questions related to the development of didactic tools aimed at fostering the language competence of students in postgraduate studies, taking into account the specifics of research activities. The authors present a textbook entitled "Fundamentals of Scientific Research: Language Competence of Post-Graduate Students (1st year)". It has been successfully implemented into the educational process by the Language Competence Centre at the Mining University, which is verified with the questionnaire results.*

***Keywords**: English, language competence, post-graduate students, technical university, textbook.*

В условиях изменяющихся требований рынка труда, возникает необходимость модернизации и реструктуризации высшего образования. Ректор Горного университета В.С. Литвиненко придерживается концепции «engineering meta-education» [7; 603], которая подразумевает, что новая оптимальная педагогическая модель должна сочетать преемственность поколений и традиционных навыков с новыми формами создания знаний, а также мотивировать обучающихся к самореализации и работе по специальности. Так как Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II «является флагманом горного образования в России и занимает самые высокие места в международных рейтингах» [5; 828], именно здесь внедряется пилотный проект по совершенствованию системы высшего образования.

Последней ступенью образовательной парадигмы является обучение по программе аспирантуры, по окончании которой молодые исследователи получают необходимые компетенции для осуществления научно-педагогической деятельности в высшей школе. Общепризнано, что аспиранты должны уметь «осуществлять устное и письменное общение в условиях научной межкультурной коммуникации» [2; 20], чтобы быть готовыми представлять свои научные достижения на международных конференциях и форумах и взаимодействовать с иностранными специалистами.

В связи с тем, что «проблема повышения количества и качества научных публикаций на английском языке российских ученых в высокорейтинговых журналах сегодня не теряет своей актуальности» [3; 66], существует острая необходимость качественного обучения будущих ученых английскому языку, который является общепризнанным lingua franca в международном научном сообществе. Следовательно, обучение в аспирантуре в новых условиях «вызывает реальную потребность в новых содержательно методических разработках преподавания иностранного языка на этом уровне образования» [6; 105].

При создании качественно новых учебно-методических материалов для подготовки научно-педагогических кадров, следует руководствоваться необходимостью формирования «у аспирантов универсальных и общепрофессиональных компетенций, дающих возможность научного взаимодействия на всех уровнях» [4; 50]. Исходя из сложившихся реалий, авторы данной статьи создали комплексное дидактическое средство, направленное на развития языковой компетенции для осуществления научных исследований на международном уровне, публикаций в зарубежных изданиях и свободного общения с иностранными коллегами на научно-практических конференциях.

Пособие «Основы научной деятельности: языковая компетенция аспирантов первого года обучения» нацелено на подготовку научных и

научно-педагогических кадров в аспирантуре всех специальностей и способствует развитию навыков говорения, чтения, аудирования и письма на английском языке. Грамотно выстроенный материал пособия позволяет расширять терминологический словарь аспирантов и успешно осваивать особенности научного стиля изложения на английском языке.

Пособие представляет собой комплекс аутентичных научно-ориентированных текстов, аудио- и видеоматериалов повышенной сложности и специально разработанных заданий, способствующих активизации коммуникативных навыков аспирантов, усвоению научно-технической терминологии и закреплению грамматических структур, а также развитию навыков профессионального общения в научной сфере на английском языке. Пособие состоит из тематических разделов, отражающих основные аспекты научной деятельности: методологию научных исследований; работу с научными публикациями; подготовку научных текстов; профессиональную научную коммуникацию; этику научных публикаций.

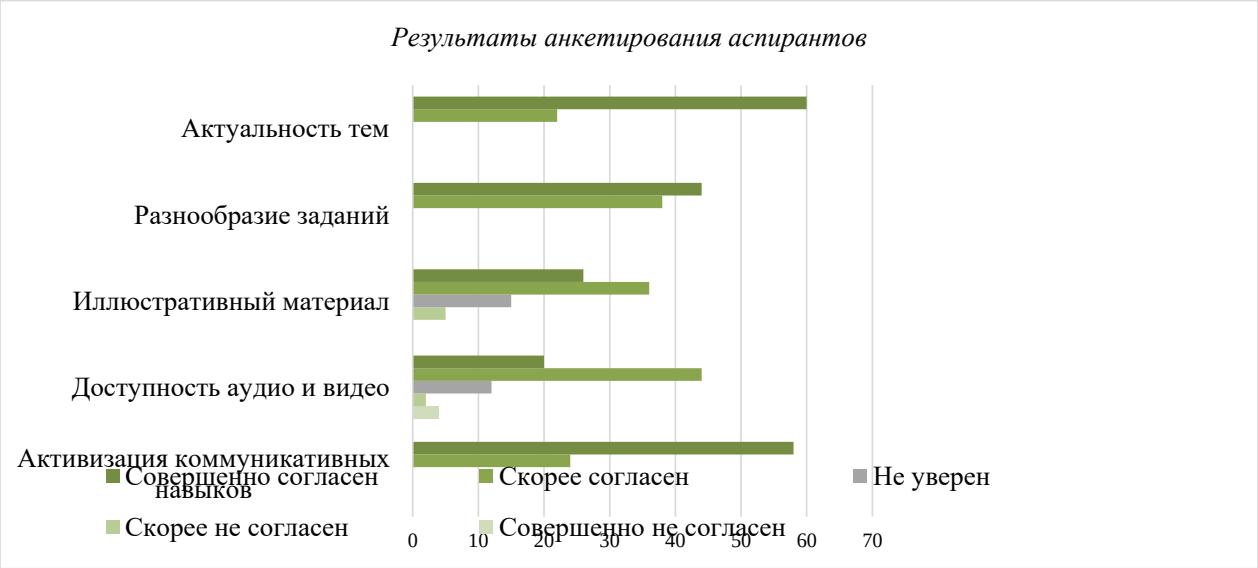


Рис. 1. Результаты анкетирования аспирантов (составлено авторами)

Описанное учебное пособие апробировано на группах аспирантов первого года обучения, проходящих курс «Иностранный язык (английский)» в Центре языковых компетенций Горного университета. После завершения первого семестра обучения аспирантам предложено ответить на вопросы анкеты, направленной на определение актуальности и новизны учебного пособия. В анкетировании приняли участие 82 аспиранта. Обучающимся было предложено 5 утверждений: 1. Изучаемые в пособии темы актуальны для осуществления научной деятельности на английском языке. 2. В пособии представлены различные типы заданий для отработки лексико-грамматического материала на английском языке. 3. Представленный

иллюстративный материал отличается новизной и разнообразием. 4. Ссылки на аудио- и видеоматериалы в виде QR-кода представляются доступными и удобными. 5. Задания на говорение и письмо помогают тренировать навык иноязычной коммуникации в научной сфере, используя критическое мышление. В анкетировании применялась шкала Ликерта с пятью вариантами ответов: «Совершенно согласен», «Скорее согласен», «Не уверен», «Скорее не согласен», «Совершенно не согласен». На основании результатов анкетирования аспирантов (рис. 1) можно констатировать, что учебное пособие в целом успешно реализует свою основную цель – формирование языковой компетенции в сфере научной деятельности на английском языке.

Ключевым достоинством пособия признаётся актуальность его тематики, что напрямую соотносится с целевой установкой на подготовку к международной научной коммуникации. Все респонденты ответили утвердительно на вопрос анкеты об актуальности тем пособия для их научной деятельности на иностранном языке – 60 ответов «Совершенно согласен» и 22 ответа «Скорее согласен». Также высоко оценивается (58 ответов «Совершенно согласен» и 24 ответа «Скорее согласен») способность активизировать коммуникативные навыки через речевые задания, что подтверждает успешность методологии в развитии профессионального дискурса. Респонденты также высоко оценили разнообразие типов лексико-грамматических заданий.

Вместе с тем, анкетирование показало, что мнения аспирантов по двум аспектам («Иллюстративный материал» и «Доступность аудио- и видеоматериалов») не настолько однозначное. Оценки, указывающие на недостаточный объем иллюстративного материала, свидетельствуют о том, что обучающиеся на момент анкетирования не успели ознакомиться с полным комплексом визуального контента, предложенного в пособии. Показатель доступности аудио- и видеоматериалов демонстрирует заметный разброс оценок. Положительные отзывы большинства респондентов подтверждают удобство формата QR-кодов как концепции. Однако наличие категоричных отрицательных ответов (4 человека) и выраженных сомнений (12 человек) позволяет предположить, что часть аспирантов столкнулась с внешними ограничениями, такими как отсутствие свободного доступа к некоторым видеоматериалам (например, из-за блокировок на отдельных онлайн-платформах). Такая ситуация актуализирует необходимость более тщательного поиска и интеграции в учебный процесс доступных и стабильных ресурсов с аутентичными аудио- и видеоматериалами для полноценной реализации целей формирования языковой компетенции. Данный тезис представляется особенно важным, поскольку «отечественное образование, используя новые информационно-коммуникационные образовательные технологии, стоит на пороге новой цифровой педагогики.» [1; 129].

Подводя итог, авторы данной статьи делают вывод об успешности внедрения учебного пособия для аспирантов в качестве комплексного дидактического средства по формированию языковой компетенции молодых ученых. Центром языковых компетенций Горного университета будет продолжена работа по разработке новаторских учебно-методических средств по программе аспирантуры с учетом апробированных материалов и полученных в данном исследовании результатов.

Литература

1. Вахнин Н.А., Татьянина Л.Г. Экзистенциально-психологические основы онлайн-коммуникаций в вузе // Актуальные философские и социально-гуманитарные аспекты коммуникативной деятельности в современной высшей школе / В. Е. Быданов. – СПб: Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), 2021. – Гл. 2. – С. 105-109. – EDN NOVOPB.

2. Зуева, И.В. Современные тенденции организации обучения иностранному языку в аспирантуре технического вуза / И. В. Зуева, Е. В. Малькова // Филологический аспект. – 2025. – № S5(34). – С. 17-23. – EDN EXQUAI.

3. Комкова, А.С. Английский язык для научно-публикационных целей в аспирантуре транспортного вуза / А. С. Комкова, Е. Н. Матвиенко // Сибирский учитель. – 2023. – № 4(149). – С. 62-67. – EDN LGNXMG.

4. Мирзоева, Ф.Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре / Ф. Р. Мирзоева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 49-51. – DOI 10.24412/1991-5497-2022-192-49-51. – EDN PRYDFC.

5. Рудник С.Н., Афанасьев В.Г., Самыловская Е.А. 250 лет на службе Отечеству: Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II в цифрах и фактах // Записки Горного института. – 2023. – Т. 263. – С. 810-830. – EDN VGZYMM.

6. Флеров, О.В. Основные принципы формирования содержания обучения иностранному языку в аспирантуре через призму современных лингвообразовательных представлений / О. В. Флеров // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 12. – С. 103-115. – DOI 10.5281/zenodo.5827054. – EDN LEAQEX.

7. Litvinenko, V.S. A model of mining engineering education for the 21st century / V. S. Litvinenko // Sustainable Development of Mountain Territories. – 2025. – Vol. 17, No. 2(64). – P. 603-615. – DOI 10.21177/1998-4502-2025-17-2-603-615. – EDN TPCIQR.

УДК 372.881

Войтенко Ю.А.,
Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратов, Россия
juliavoytenko@inbox.ru
SPIN-код: 6468-7830, AuthorID: 611476

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация: *статья посвящена вопросу подготовки обучающихся военной образовательной организации к иноязычному профессиональному общению. Рассматривается специфика развития у курсантов иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволила бы им в будущей профессиональной деятельности эффективно применять полученные умения и навыки в общении на профессиональные темы на иностранном языке.*

Ключевые слова: *профессиональное общение, иноязычная коммуникативная компетенция.*

Voytenko Yu.A.,
Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saratov, Russia
juliavoytenko@inbox.ru
SPIN-код: 6468-7830, AuthorID: 611476

SOME PECULIARITIES OF TEACHING CADETS FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION

Abstract*: the article is devoted to some questions of training of the military education institution of higher education cadets to communicate on professional topics in a foreign language. The specifics of development of the cadets' foreign language communicative competence allowing them to effectively communicate on professional themes in a foreign language are analyzed.*

Keywords*: professional communication, foreign language communicative competence, foreign language professional communication.*

Выполнение профессиональных задач в любой сфере деятельности невозможно представить без общения. Профессиональное общение по мнению Г.Ф. Кудиновой представляет собой особый вид общения, совместную

деятельность на основании профессиональных компетенций, информационное взаимодействие в деловой среде посредством разных каналов связи [5]. Рассмотрим профессиональное общение как информационное взаимодействие профессионалов в определенной сфере деятельности.

Информационное взаимодействие понимается в широком смысле как процесс взаимодействия нескольких субъектов с целью обмена информацией. Оно может быть межличностным, групповым, массовым и включать такие виды как формальное и неформальное. Информационное взаимодействие бывает прямым или опосредованным, а средства информационного взаимодействия включают вербальные, невербальные и технические [2]. Более подробное внимание будет уделено межличностному прямому вербальному информационному взаимодействию военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации.

Обмен информацией в информационном взаимодействии также преследует определенные цели. Например, Ю.Н. Свистунова выделяет такие цели передачи информации, как освоение новых знаний (познавательная), формирование у собеседника ценностей и установок (убеждающая), формирование у собеседника необходимого эмоционального настроя и побуждение к социальным действиям (экспрессивная), воздействие с целью изменения установок, ценностей, поведения (суггестивная), воспроизводство символической реальности (ритуальная) [6].

Специфика задач военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации заключается в том, что они связаны с обеспечением государственной и общественной безопасности. Выполнение указанных профессиональных задач может быть связано с общением не только с гражданами нашей страны, но и с ее гостями, пребывающими на территории России с культурными, образовательными, профессиональными целями и мало знакомыми с ее законами, культурой, географией и т.п. В силу этого целью профессионального общения с гражданскими лицами, в которое военнослужащие будут вступать чаще всего, будет изменение поведения, которое нарушает законы Российской Федерации, противоречит общественному порядку или ставит под угрозу национальную безопасность, а также оказание помощи или содействия гражданским лицам в рамках своих профессиональных полномочий. В случае общения с иностранными гражданами для более быстрого и эффективного выполнения стоящей перед ним задачи военнослужащий должен быть готов и способен вести профессиональное общение и на родном, и на иностранном языке.

Коммуникативная иноязычная компетенция по своей сути представляет собой способность и готовность человека осуществлять общение, а именно: передавать информацию, слушать и воспринимать собеседника, интерпретировать его сообщение и адаптировать свое, учитывая особенно-

сти ситуации и собеседника, корректно давать и получать обратную связь на неродном языке. Коммуникативная компетенция включает в себя знания, умения и навыки, приобретаемые в процессе естественной коммуникации или посредством специально организованного обучения в конкретных ситуациях [7].

На развитие иноязычной коммуникативной компетенции и нацелена дисциплина «Иностранный язык» в военной образовательной организации.

Обучение иностранному языку в ВООВО Росгвардии носит профессионально ориентированный характер, а сама дисциплина имеет содержательно-методическую взаимосвязь со специальными дисциплинами. Курс обучения по иностранному языку построен таким образом, чтобы курсанты поэтапно в комплексе овладели всеми видами речевой деятельности: профессиональным чтением, говорением, аудированием и письмом [8].

На занятиях по иностранному языку курсанты изучают лексический и грамматический минимум, работают с текстами, содержание которых станет основой для ведения общения на профессиональные темы. В ходе обучения по дисциплине у обучающихся формируются такие умения как умение грамотно и ясно строить устную речь на иностранном языке; аргументировано и ясно выражать и в ходе дискуссии обосновывать свою позицию, взаимодействовать и общаться на иностранном языке, соблюдая нормы речевого этикета. Внимание к формированию у курсантов умения выражать свои мысли и мнение в межличностном и деловом общении на иностранном языке также способствует развитию у них навыков эффективной профессиональной коммуникации.

Курс обучения по дисциплине состоит из двух модулей: «Иностранный язык для общих и академических целей» и «Иностранный язык для профессиональных целей и делового общения». Подготовка к профессионально ориентированному общению реализуется в обоих модулях. На заключительном занятии по каждой из изучаемых курсантами тем проводится коммуникативная практика: курсанты составляют сообщения, готовят различные проекты, принимают участие в ролевых играх или дискуссиях, работают над составлением и обсуждением в составе группы диалогов с использованием профессиональных ситуаций.

Особую группу занятий представляет собой цикл занятий по теме «Действия правоохранительных органов Российской Федерации и страны изучаемого языка при выполнении задач по участию в охране общественного порядка». Это связано с тем, что данная тема является одной из наиболее востребованных в практическом плане. Военнослужащие институтов Росгвардии принимают участие в выполнении задач по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности при проведении в нашей стране массовых мероприятий (например, саммита БРИКС и дру-

гих). При обучении по данной теме курсанты изучают речевой этикет и практикуются в устной профессионально ориентированной речи с использованием профессионально ориентированных ситуаций. Эти ситуации разрабатываются совместно с преподавателями специальных кафедр. В ходе подготовки диалогов по темам курсантам предлагается принять участие в профессиональном общении по таким ситуациям, как, например: «Вы в составе патруля обходите улицы Саратова. К Вам с просьбой показать дорогу обращается иностранец. Вы объясняете ему, как добраться до нужных ему пунктов (пешком или на общественном транспорте)», «Общительный гражданин пытается завязать с вами знакомство и рассказать вам о себе и своей семье. Поддержите немного диалог и тактично попросите его не мешать Вам выполнять ваши задачи», «Вы патрулируете центр города и увидели дым из кафе. К вам подбегает женщина, иностранка, и просит помочь ее мужу, который остался в кафе. Немедленно вызвав пожарную команду, выясните, ранен ли ее муж, и приступите к эвакуации людей с территории возгорания» и другие.

В ходе выполнения подобных заданий курсанты не только знакомятся с профессиональным речевым этикетом на иностранном языке, но также получают прекрасную возможность понять, как функционирует иностранный язык в ситуациях профессионального общения и осознать практическую значимость иностранного языка в повседневной деятельности. В ходе составления и разыгрывания диалогов курсанты учатся не только устанавливать контакт с другими людьми на иностранном языке и передавать необходимую информацию, но также слушать, воспринимать и интерпретировать сказанное, корректно на него реагировать, адаптировать свое сообщение, учитывая особенности ситуации и собеседника. Такая работа помогает прививать знания и развивать умения и навыки, необходимые для эффективного иноязычного профессионального общения.

Литература

1. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева. Москва: Изд-во РУДН, 2006. – 121 с.

2. Елсуков П.Ю. Информационные взаимодействия / П.Ю. Елсуков // ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении. 2019. №1 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-vzaimodeystviya (дата обращения: 05.02.2026).

3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. Москва, 1990. – 255 с.

4. Кан-Калик В. А. Основы профессионального общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный, 1979. – 124с.

5. Кудинова Г.Ф. Современная профессиональная коммуникация // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. №1-3 (62). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-professionalnaya-kommunikatsiya (дата обращения: 12.08.2024).

6. Свистунова, Ю. Н. Современная вербальная коммуникация / Ю. Н. Свистунова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 1030-1032. URL: https://moluch.ru/archive/116/31583/ (дата обращения: 12.01.2026).

7. Стурикова М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-k-voprosu-o-definitsii-i-strukture (дата обращения: 23.01.2026).

8. Шипитько, А.Б. Междисциплинарная интеграция как основополагающий принцип обучения высококвалифицированного специалиста войск национальной гвардии Российской Федерации / А. Б. Шипитько, А. Н. Райкова // Новые подходы в научных исследованиях: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 29 января 2021 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2021. – С. 105-109.

УДК 378.147.34

Ганьшин А.В.,
канд. экон. наук, доцент,
РТУ МИРЭА,
РЭУ им. Г.В. Плеханова,
МГУ им. М. В. Ломоносова,
Москва, Россия
alexganshin93@gmail.com
Author ID: 1083-8210, SPIN-код: 851418

АНГЛИЙСКИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ

Аннотация. *В статье анализируются особенности обучения китайских студентов в российских университетах с точки зрения языкового*

фактора. На основе авторского опыта преподавания дисциплины «Информационные технологии в менеджменте» (Excel, SQL, Python) в китайской группе показано, что использование исключительно русского языка в преподавании прикладных дисциплин формирует устойчивый языковой барьер и снижает эффективность усвоения материала. Отмечается, что для значительной части китайских студентов, ориентированных на последующую профессиональную деятельность в Китае, русский язык имеет ограниченную практическую ценность, тогда как английский язык выступает универсальным инструментом профессиональной коммуникации. Обосновывается целесообразность поэтапного внедрения преподавания отдельных дисциплин на английском языке при условии сохранения русскоязычных образовательных траекторий.

Ключевые слова: *китайские студенты, английский язык обучения, языковой барьер, российские университеты, интернационализация образования.*

Ganshin A.V.,
PhD in Economics, Associate Professor,
RTU MIREA,
Plekhanov Russian University of Economics,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
alexganshin93@gmail.com
Author ID: 1083-8210, SPIN-код: 851418

ENGLISH AS A TEACHING TOOL FOR CHINESE STUDENTS IN RUSSIA

Abstract: *The article examines language-related challenges faced by Chinese students in Russian universities and substantiates the need for selective implementation of English-medium instruction (EMI). Drawing on the author's teaching experience in the course "Information Technologies in Management" (Excel, SQL, Python), it is shown that Russian-only instruction in applied disciplines often creates unnecessary learning barriers. While Russian remains essential for translator training and CIS-oriented programs, English serves as a more practical professional language for many Chinese graduates returning to China. The paper argues that gradual introduction of EMI in selected technical and management courses can enhance learning outcomes and international employability, provided that appropriate linguistic and methodological support is ensured.*

Keywords: *Chinese students, English-medium instruction, language barrier, Russian universities, internationalization of education.*

В российских вузах число студентов из Китая стабильно велико. В своей преподавательской практике (курс «Информационные технологии в менеджменте»: Excel, SQL, Python) я не раз наблюдал, что самая существенная преграда для успешного усвоения материала – именно язык преподавания. Обычно приезжающие студенты проходят подготовительные курсы русского языка, после чего все дисциплины читаются по-русски. Такой подход логичен для программ, напрямую связанных с русистикой, переводоведением или региональными исследованиями СНГ. Тем не менее значительная доля китайских выпускников возвращается в Китай и далее строит карьеру на внутреннем рынке, где востребованность русского языка ограничена.

Большинство китайских студентов проходят интенсивное обучение английскому языку ещё со школы и часто владеют профессиональной терминологией в IT и менеджменте на английском лучше, чем на русском. В моих занятиях наблюдалась следующая картина: при объяснении алгоритмов обработки данных или при разборе SQL-запросов на русском языке студенты тратили много времени на перевод терминов и формулировок; при переводе лекции на английский обсуждение шло значительно быстрее и глубже. Это не означает, что русский должен быть вытеснен – напротив, для профильных гуманитарных направлений он обязателен – но целесообразно внедрять EMI (English-Medium Instruction, обучение (преподавание) на английском языке) в прикладные курсы, где международная терминология и литература доминируют [1].

Преимущества такого подхода многообразны. Во-первых, снижается когнитивная нагрузка, связанная с одновременным освоением профессионального содержания и нового языка; во-вторых, студенты получают практику в английской профессиональной лексике, что повышает их конкурентоспособность на глобальном рынке труда; в-третьих, университет получает инструмент для дальнейшей интернационализации программ. Практические дисциплины – программирование, анализ данных, бизнес-моделирование – особенно подходят для EMI, поскольку их содержание носит универсальный характер и часто опирается на англоязычные источники [2,3].

С другой стороны, внедрение EMI сопряжено с рисками. Главный – недостаточный уровень владения английским у части преподавателей. Для полноценной работы в EMI необходима языковая компетенция не

ниже B2; также важна методическая подготовка для преподавания дисциплины на втором языке [4]. Другой риск – фрагментация учебной среды, когда часть студентов и преподавателей работает на русском, а часть – на английском. Чтобы минимизировать негатив, предлагаю поэтапную модель внедрения:

1. запуск пилотных модулей EMI в рамках существующих курсов (двухъязычные лекции, англоязычные практикумы);
2. подготовка преподавателей (курсы повышения квалификации по академическому английскому, обмен опытом);
3. создание двуязычных материалов и глоссариев ключевых терминов по темам: Excel modelling, SQL queries, Python scripting;
4. применение CLIL-подходов и групповой работы с языковой поддержкой (bilingual peer support).

Такая стратегия позволит сохранить образовательные траектории для тех студентов, для кого русский критически важен, и одновременно даст альтернативу для тех, кто планирует возвращаться в Китай или работать в международных командах. Успех зависит от координации кафедр, инвестиций в развитие преподавательских компетенций и гибкого планирования учебных планов.

Литература

1. Abramova, V. S. (2024). English as a medium of instruction in teaching pedagogy to Chinese students: Issues and opportunities. *Russian Linguistic Bulletin*, 12(60), 347–354.
2. Lobatyuk, V., & Nam, T. (2022). Everyday problems of international students in the Russian language environment. *Technology and Language*, 3(3), 38–57.
3. Volkova, N. V., & Kolesov, A. A. (2022). Adaptation challenges of domestic and international student in a Russian English-medium instruction university. *Journal of International Students*, 12(2), 302–323.
4. Sheina, E. S. (2019) English as a medium of instruction in Russian universities. *Publishing house "Sreda"*, https://www.researchgate.net/publication/331841759_English_as_a_medium_of_instruction_in_Russian_universities

УДК 372.881.1

Игнатов К.Ю.,
канд. филол. наук, доцент,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия
kirillignatov1972@yandex.ru
Author ID: 834375, SPIN-код: 4400-1955

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ

Аннотация: *Студенты часто разделяют заблуждение, что лексические и грамматические упражнения напрямую способствуют развитию их лингвистической компетенции, в то время как чтение поэзии является лишь весьма трудоёмким и отнимающим немало времени развлечением. Однако современная поэзия дает студентам представление о культуре страны изучаемого языка и обладает способностью вдохновлять и стимулировать творчество. Для расширения знакомства студентов с современной поэзией предлагается использовать принцип косвенного целеполагания: упражнения разрабатываются так, чтобы очевидная их цель состояла в развитии грамматических и лексических умений и навыков, но само выполнение заданий вело к достижению вторичной цели – пристальному чтению поэтического текста.*

Ключевые слова: *современная поэзия, британская литература, преподавание иностранных языков.*

Ignatov K.J.,
PhD, Associate Professor,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
kirillignatov1972@yandex.ru
Author ID: 834375, SPIN-код: 4400-1955

IMPROVING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ADVANCED STUDENTS WITH CONTEMPORARY ENGLISH POETRY

Abstract*: Students often share the misconception that vocabulary and grammar exercises directly contribute to the development of their linguistic competence, while reading poetry is merely a labor-intensive and time-consuming pastime. However, contemporary poetry provides students with an understanding*

of the culture of the target language and has the ability to inspire and stimulate creativity. To broaden students' familiarity with contemporary poetry, the principle of indirect goal setting is proposed: exercises are designed so that their explicit goal is to develop grammar and vocabulary skills, but the completion of the tasks leads to reaching the implicit secondary goal, i.e. close reading of the poetic text.

***Keywords**: contemporary poetry, British literature, foreign language teaching.*

Поэзия является важной составляющей национальной культуры и важнейшей составляющей культуры языковой. Это тем более верно в отношении англоязычных стран, где языковая игра глубоко проникла во все сферы речевой деятельности, а образность речи, выразительность аллюзии, интертекстуальность газетного заголовка – всё это давно стало неотъемлемой частью культуры устной и письменной речи. И, как отмечают специалисты в методике, постижение культуры иностранного языка не менее важно для студентов специальностей нелингвистического профиля, чем для филологов: «В соответствии с новой парадигмой иноязычного образования на неязыковых факультетах понятия коммуникативной компетенции и компетентности становятся интегративными показателями качества профессиональной подготовки поликультурной и полиязыковой личности студентов» [1; 163].

Согласно принципу *косвенного целеполагания* в преподавании иностранных языков у каждого упражнения две цели: первичная, которая очевидна для студентов, и вторичная, которая достигается при работе над первичной целью. Этот подход был описан Г.А. Китайгородской: «общение воспринимается обучаемым как цель его речевого или неречевого действия в условиях максимально приближенных к неучебной совместной деятельности. Но для преподавателя это общение является учебным, т. к. оно планируется, организуется и управляется для целей формирования, отработки и закрепления навыков и умений всех видов речевой деятельности. Такая, как бы двойная или двусторонняя, интерпретация функции учебного общения трактуется в интенсивном обучении как «двуплановость» и связана с явлением косвенного целеполагания» [2; 71]. Использование косвенного целеполагания позволяет организовать работу с текстами стихотворений таким образом, чтобы работа с отдельными языковыми единицами подводила бы студентов к пристальному чтению стихотворения и способствовала его более глубокому пониманию. С использованием принципа косвенного целеполагания можно организовать упражнения на всех четырёх уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом. Поскольку фонетические и стилистические упражнения в случае стихо-

творного текста представляются более-менее очевидными, остановимся на лексико-грамматических заданиях.

Рассмотрим возможные упражнения на грамматику на примере текста стихотворения «Сопротивоение» Саймона Армитаджа. Его автор – Поэт-лауреат в Великобритании с 2019 года. Поэт-лауреат – звание придворного поэта, которое даётся монархом с 1616 года, – в настоящее время на срок на 10 лет по рекомендации премьер-министра, – традиционно предполагающее стихотворный отклик на события в жизни королевской семьи и государства. В реалиях сегодняшнего дня звание служит знаком признания поэтического таланта и популярности автора среди читателей.

Resistance
by Simon Armitage (b. 1963)

It's war again: a family
carries its family out of a pranged house
under a burning thatch.

The next scene smacks
of archive newsreel: platforms and trains
(never again, never again),

toddlers passed
over heads and shoulders, lifetimes stowed
in luggage racks.

It's war again: unmistakable smoke
on the near horizon mistaken
for thick fog. Fingers crossed.

An old blue tractor
tows an armoured tank
into no-man's land.

It's the ceasefire hour: godspeed the columns
of winter coats and fur-lined hoods,
the high-wire walk

over buckled bridges
managing cases and bags,
balancing west and east – godspeed.

It's war again: the woman in black
gives sunflower seeds to the soldier, insists
his marrow will nourish

the national flower. In dreams
let bullets be birds, let cluster bombs
burst into flocks.

False news is news
with the pity
edited out. It's war again:

an air-raid siren can't fully mute
the cathedral bells –
let's call that hope.

В тексте обращает на себя внимание обилие безличных предложений (*It's war again*, повторенное четыре раза*; It's the ceasefire hour*), глаголов состояния и пассивных причастий (*to smack of; pranged; stowed; mistaken; crossed; armoured; fur-lined; buckled; edited out*). Всё это создаёт картину разрушения и опустошения. «Уравновешены» они глаголами действия (*to carry; to burn; to burst; to mute; to pass; to give; to tow; to call; to manage; to balance; to insists; to nourish*). Именно на этой оппозиции и можно построить упражнения: действительно, также и в тексте из отдельных действий, – а все пассивные причастия суть результат действий, – складывается состояние, которое и является предметом изображения. Стихотворение похоже на описание фотографии, картинки – и, прежде всего, это до-

стигается использованием времени *The Present Simple*, но в данном случае оно приобретает оттенок *The Historical Present*. Только один глагол, *let (us)*, в стихотворении используется в повелительном наклонении, причём три раза (за исключением использования два раза довольно формального выражения *godspeed*, семантически связанным с пожеланием благополучия). Здесь можно предложить упражнение на заполнение пропусков в тексте стихотворения, предоставив выбор между *to let, to allow*, и *to permit*. Характерно, что именно использование повелительного наклонения усиливает обнадёживающий посыл в конце стихотворения.

Интересный материал для работы с лексикой даёт стихотворение Кэрол Энн Даффи – современной британской поэтессы, феминистки и поклонницы сапфической любви, представителя не самого популярного направления в англоязычной поэзии – гражданской лирики, которая занимала пост Поэта-лауреата с 2009 по 2019 год, перед Армитаджем. Стихотворение «Приведение к присяге» написано Даффи по случаю инаугурация 45-го Президента США Дональда Трампа в 2017 году.

Swearing In
by Carol Ann Duffy (b. 1955)

Combover, thatch-fraud, rug-rogue, laquer-lout;
twitter-rat, tweet-twat, tribe-gob, muckspout.

Sleaze-serf, poke-knave, bribe-berk, bedswerver;
hand-mangler, kids-mitts, thumb-sucker, fist-jerker.

News-maggot, lie-monger, tongue-trickster, crap-grubber;
smell-feast, guzzle-chops, snout-linger, burger-blubber.

Tie-treader, tan-faker, draft-dodger, piss-douse;
fraud-hawker, golf-plonker, bigot-merchant, shite-louse.

Mandrake Mymmerkin, welcome to the White House.

За исключением, собственно, «приветствия-приглашения» в Белый дом в последней строке, стихотворение представляет собой набор кеннингов. Кеннинг – стилистический троп, характерный для скальдической, англосаксонской и кельтской поэзии. Разновидность метафоры, он представляет собой описательное поэтическое выражение, образованное словосочетанием, которое состоит из двух или более слов, обычно существительных, и используемое для замены однословного названия какого-либо предмета или человека. Кеннинги – это сжатые, похожие на загадки или тайный шифр, метафоры. Не чужды кеннинги и русому языку («ко-

рабль пустыни» = верблюд; «царь зверей» = лев; «порт пяти морей» = Москва).

Возможным домашним заданием был бы поиск оснований для составления поэтессой всех окказиональных кеннингов или разделение их на группы, связанные с различными характеристиками адресата стихотворения (внешностью: *comb-over; thatch-fraud; tan-faker*; манерами: *hand-mangler*; *tongue-trickster*; поведением: *laquer-lout; tribe-gob; sleaze-serf; poke-knave; lie-monger*; общением в социальных сетях: *twitter-rat; tweet-twat*; особенностями речи: *muckspout*; биографией: *draft-dodger*; *guzzle-chops*; намеренно сниженными и уничижительными номинациями: *crap-grubber; piss-douse; shite-louse*; и т.д.). Также можно рассмотреть и культурные особенности создания кеннингов. Например, в нескольких из них использованы диалекты (лондонский кокни: *bribe-berk*, где *berk = c*nt, a vulgar word for a woman's genitals*; шотландский: *Mymmerkin (or mimmerkin) = an archaic, derogatory Scottish term for a deformed, dwarfish, or 'little man'*). Бесспорно, нуждается в обсуждении многозначность слов текста, в частности вынесенного в заглавии глагола *to swear* (с одной стороны – «ругаться, непристойно выражаться», с другой – «клясться»).

Традиционные кеннинги (*whale-road = the sea, bone-house = body, sky-candle = the sun, battle-sweat = blood*) в языке поэзии многих северных народов превратились из показателя выразительности индивидуальной речи поэта-скальда в застывшие метафорические наименования. Возможным упражнением, предваряющим знакомство с текстом стихотворения Даффи, было бы упражнение на определение значений кеннингов (либо поиск среди предложенных соответствий, либо самостоятельная «расшифровка»). Но кеннинги широко используются и в современной английской речи (*ankle biter = a small child; bookworm = a voracious reader; concrete-jungle = a city; couch potato = a lazy person; desk-jockey = an office worker; eye-candy = attractive, but useless; fender bender = a minor car accident; screen-time = hours on a phone/computer; trash panda = a raccoon; tree-hugger = an environmentalist*). Поэтому удачным послетекстовым упражнением было бы толкование современных кеннингов (упражнение на сопоставление), а домашним заданием может стать составление собственных кеннингов по освоенной модели или даже определение группой исторического деятеля или современного политика по серии окказиональных, самостоятельно придуманных каждым студентом *ad hoc* кеннингов. При составлении заданий ключевым будет мотивировка выбора того или иного наименования в кеннинге, а результатом – активизация широкого пласта лексики.

Отметим, что содержательная часть стихотворных текстов (ужасы войны и вызывающие отвращение политики) намеренно была оставлена без

обсуждения, поскольку возможности их использования на занятии представляется очевидным – в этом смысле события вокруг носителя языка мало чем отличаются от жизненных реалий изучающего иностранный язык, если оба способны взглянуть на мир без шор идеологических догм.

В данной статье приведены лишь примеры работы с поэтическим текстом, а отнюдь не номенклатура возможных упражнений, не говоря уже о продуманной системе заданий, но и из них можно сделать важные выводы. Во-первых, тип упражнений подсказывается самим поэтическим текстом, его структурой, лексическими и грамматическими особенностями, стилистическими характеристиками и в этом смысле движение идёт «от текста», а не от учебной задачи, под которую подбирается стихотворение. Во-вторых, использование современных поэтических текстов требует немалых затрат времени и сил со стороны преподавателя на подготовку и не может сравниться с использованием, скажем, текстов СМИ по принципу «утром в газете, вечером в куплете». Но, и это самое главное, студенты и преподаватели, работая с актуальным произведением речевого творчества, раскрывают свой собственный созидательный потенциал, развивают свои способности к созданию самостоятельных произведений речи, использованию широкой гаммы средств речевой выразительности. Кроме того, при использовании на занятиях аутентичных современных стихотворных текстов, студенты получают ориентиры на литературной карте англоговорящих стран.

Представляется очевидным, что исключение из процесса изучения иностранного языка, например, одного из видов речевой деятельности препятствует овладению лингвистической компетенцией в полном объёме. Но точно также и исключение одного из литературных жанров, поэзии, из текстов учебно-методического комплекса ведёт к однобокости в знании иностранного языка. Освоение языковой компетенцией предполагает сознательную опору на тексты разных жанров. Человек, – студент ли, преподаватель, – в современном очерствевшем, ожесточившемся, обезумевшем мире, полном лжи и насилия … «Может, именно ему-то лирика нужна. Скорой помощью, в минуту, подоспеть должна. … И поправит, и поставит ногу на порог, и подняться в жизнь заставит лестничками строк» (Семён Кирсанов).

Литература

1. Артемова, Ю.В. Обучение студентов говорению в сфере маркетинговой коммуникации с использованием технологий искусственного интеллекта / Ю. В. Артемова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 2(68). С. 162–172.

2. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд., М.: Высшая школа, 1986. 104 с.

УДК 81.1

Косякова Ю.Г.,
канд. филол. наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет,
Омск, Россия
UKos333@yandex.ru
Author ID: 353883, SPIN-код: 3158-2122

ЗНАЧИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *тема значимости формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей во время обучения иностранному языку рассматривается в данной статье ввиду того, что язык – это не просто набор знаков и символов, передающих информацию, а прежде всего, это – средство общения. Освоение иностранного языка включает и осуществление межкультурной коммуникации, эффективность которой напрямую обусловливается тем, насколько студент усвоил различные аспекты языковой подготовки. Обращение к материалу с культурно-национальными маркерами, будет способствовать не только выполнению общеобразовательных, но и воспитательных задач, а также благоприятствовать общему развитию человека. Для получения желаемого результата, требуется продумать организацию учебных занятий, подбор материала и методы его изучения так, чтобы приобретенные на этих занятиях, знания, умения и навыки студент мог использовать в различных жизненных ситуациях.*

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, мотивация, межкультурное общение, межпредметные связи, языковая подготовка.*

Kosyakova Y.G.,
PhD, Associate Professor,
Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia
UKos333@yandex.ru
Author ID: 353883, SPIN-код: 3158-2122

THE IMPORTANCE OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: *the theme of the importance of the formation of communicative competence among students of non–linguistic specialties while learning a foreign*

language is considered in this article due to the fact that language is not just a set of signs and symbols that convey information, but above all, it is a means of communication. Learning a foreign language also includes the implementation of intercultural communication, the effectiveness of which is directly determined by the extent to which the student has mastered various aspects of language training. Addressing the material with cultural and national markers will contribute not only to the fulfillment of general education, but also to educational tasks, as well as to the overall development of a person. To achieve the desired result, it is necessary to think over the organization of training sessions, the selection of material and methods of studying it so that the student can use the knowledge, skills and abilities acquired in these classes in various life situations.

Keywords: *communicative competence, motivation, intercultural communication, interdisciplinary connections, language training.*

Основными ориентирами современного образовательного процесса являются компетенции, «представляющие собой способность и готовность личности к выполнению деятельности, которая заключается в понимании сути решаемых задач и разрешаемых проблем, в активном владении лучшими достижениями, в умении подбирать способы действия, адекватные конкретным условиям места и времени, в чувстве ответственности за результаты» [5]. Исходя из этого, в наше время, кроме подготовки квалифицированных специалистов в каждой конкретной области, на высшую школу возлагается обязанность сформировать у обучающихся универсальные компетенции, в число которых входит и коммуникативная, играющая немалую роль в становлении личностных качеств и способствующая успешной реализации в профессиональной сфере.

В соответствии с современными тенденциями в образовательном процессе вообще, и в высшей школе особенно, целесообразно применять методики, способствующие созданию подходящих условий «для формирования у студентов требуемых знаний и навыков, дающих возможность не только осуществлять эффективную деятельность в рамках предполагаемого профессионального функционирования, но и в реальных жизненных ситуациях» [2], иными словами подготовить молодого специалиста находить верные и эффективные решения, самостоятельно ориентируясь в условиях быстроменяющегося современного мира.

Коммуникативная компетентность является одной из ценнейших черт языковой личности, поскольку это не просто навык говорить или писать, а прежде всего, способность выстроить общение, это умение услышать собеседника, считать его эмоциональный настрой, невербальные сигналы, и далее сформулировать своё сообщение так, чтобы оно соответствовало данной ситуации и учитывало эмоциональные, национальные, статусные и

другие особенности собеседника. Именно коммуникативная компетентность определяет насколько плодотворным и результативным будет диалог, направленный на решение актуальных для жизнедеятельности вопросов, на каком бы языке, родном или иностранном, не проходило общение.

В современном динамичном мире для специалиста любой области важно владеть информацией, иметь доступ как к ранее накопленным знаниям, так и к недавно появившимся изобретениям и разработкам. Своеобразным хранилищем этой информации является язык. Знание иностранных языков расширяет возможности получения информации, ускоряет этот процесс и позволяет организовать межкультурную коммуникацию, крайне необходимую для нормального функционирования современного общества, но требующую от участников коммуникационного процесса гибкости мышления и взаимоуважения норм и ценностей разных культур.

В связи с этим наиболее актуальными компонентам образовательной деятельности на сегодняшний день в учебных курсах по иностранному языку, являются компоненты, способствующие развитию возможности студента не только освоить перевод профессиональной литературы с использованием словаря, но и вести диалог с иностранными представителями своего профессионального сообщества. Чтобы этот диалог складывался успешно мало знать специализированную терминологию и основы грамматики иностранного языка, нужно освоить определенные концепты иной лингвокультуры, часто сильно отличающиеся от привычных норм бытового и речевого поведения, т.е. сформировать коммуникативную компетенцию, позволяющую полноценно осуществлять межкультурную коммуникацию.

Без сомнения в формируемые элементы коммуникативной компетенции должны входить фоновые знания о стране, содержащие в себе исторические, культурологические, географические, экономические, политические сведения о данной стране; способность пользоваться ими, чтобы оперативно выявлять национально-специфические языковые единицы и корректно подбирать им соответствия в языке перевода или использовать в своей речи; правильно выстраивать вербальное и невербальное общение, в соответствии с культурными нормами народов, ведущих диалог. Подтверждение вышесказанного находим у многих лингвистов-методистов, в частности Е.А. Костина подчеркивает, что «включение в целевую установку обучения иностранному языку, а, следовательно, и в содержание обучения культуроведческих знаний в качестве полноправного компонента призвано обеспечить усвоение студентами реалий другой страны, расширение их общего кругозора, приобщение к мировой культуре, повышение интереса к предмету и стойкую мотивацию к изучению иностранного языка»[1; с 2-10].

Следует подчеркнуть, что фактор мотивации является одним из важнейших в любом виде деятельности. Между тем, надо признать, что отнюдь не все студенты неязыковых специальностей проявляют рвение к овладению навыками коммуникативной компетентности на высоком уровне, а отдельные открыто демонстрируют отсутствие интереса к изучению иностранного языка. Это обстоятельство вынуждает преподавателей изыскивать способы стимулирования интереса у студентов к работе с иноязычным материалом и самому процессу изучения разных аспектов языка.

В качестве решения сложившейся ситуации, нам представляются наиболее перспективными два вектора движения. Во-первых, акцент на коммуникативно-прагматическом подходе в ходе обучения, что, на наш взгляд, сделает обучение более эффективным, поскольку приблизит его к формату живого непосредственного общения, представив этот процесс как модель реальной коммуникации. Делая акцент на данном подходе во время занятий без запоминания и воспроизведения, конечно, не обойтись, однако больше внимания стоит уделять упражнениям, в ходе выполнения которых необходимо подключать творческое мышление, размышление, сопоставление, анализ.

Вторым важным направлением работы во время занятий по иностранному языку, с нашей точки зрения, является обращение к межпредметным связям, что, в свою очередь, будет работать на достижение двух целей: реализации современной тенденции на практикоориентированность во время изучения любой дисциплины, а также, может выступить дополнительным стимулом, показывая на практике связь изучаемого языка с другими сферами, возможно более значимыми и интересными для студента. Помимо этого, обращение к межпредметным связям будет способствовать развитию логического и аналитического мышления и воображения, разнообразит учебный процесс, продемонстрирует возможности применения изучаемого материала на примере взаимосвязи разных наук.

Подчеркнем, что работа с материалом, включающим межпредметные связи, в образовательном процессе способствует приобретению навыка обобщения информации, отобранной в различных информационных ресурсах, углублению общих знаний студентов, расширению кругозора. Проработка первоисточников позволяет лучше постигнуть тонкости изучаемого языка, определять национально-культурные и стилистические маркеры.

Использование вышеназванных методов и подходов благоприятствует формированию универсальных компетенций и выработке коммуникативных навыков, а также открывает дополнительные возможности образовательного процесса и воспитательной работы в вузе, способствует становлению целостной картины мира.

Как отмечалось ранее, основной целью современного образовательного процесса в вузе является формирование профессиональных компетенций и навыков у студента. В наши дни специалист, претендующий на вы-

сокий уровень профессионализма должен обладать большим объемом различных знаний и владеть комплексом умений, необходимых для решения профессиональных задач. Психологи утверждают, что «развитие профессиональной компетентности определяет становление человека как профессионала, оказывает большое влияние на формирование ценностно-смысловой составляющей его личностной характеристики, на стремление к развитию его индивидуального потенциала, стимулирует такие качества как ответственность и целеустремлённость» [4].

Однако, как уже говорилось выше, процесс формирования профессиональной компетентности должен включать в себя не только узкоспециальные знания и умения. Существенной характеристикой профессионала в любой области является его способность к самостоятельному и регулярному повышению квалификации, предполагающее получение и обработку теоретических и практических знаний, умение обмениваться ими с коллегами, то есть осуществлять коммуникативную деятельности на достаточно высоком уровне, что, безусловно, расширит его возможности реализоваться в области своей профессии. Таким образом, одной из значимых составляющих профессиональной компетентности оказывается коммуникативная компетентность, которая будет проявляться в способности человека находить пути решения различных профессиональных и сопутствующих им повседневных задач, посредством умения формулировать и доносить до собеседника собственное мнение. Грамотно выстроенная, выразительная и аргументированная речь приблизит к достижению желаемых целей и повысит шансы на успех в различных сферах жизнедеятельности.

В наше время регулярно делают акцент на том, что специалисты, способные вести профессиональное и межличностное общение на иностранном языке, являются более востребованными. Поэтому вполне обосновано целенаправленно использовать «в профессиональной подготовке специалиста с целью формирования у него коммуникативной компетентности средства и возможности иностранного языка, как важной составляющей общей стратегии профессионального и личностного становления» [4]. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции представляется нам перспективной комплексной междисциплинарной лингводидактической проблемой, заслуживающей дальнейшего изучения и проработки в качестве одного из приоритетных направлений в ходе преподавания иностранного языка на любой ступени образовательного процесса.

Литература

1. Костина Е.А. Социокультурный подход к вузовской подготовке учителя. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-podhod-v vuzovskoy-podgotovke-uchitelya/viewer (дата обращения: 04.04.2023).

2. Косякова Ю.Г. Значимость межпредметных связей в процессе преподавания иностранного языка // Горизонты образования. Материалы V Международной научно-практической конференции. Омск, 2024. С. 395-397. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=69147369 (дата обращения: 13.02.2026).

3. Косякова Ю.Г. Социокультурный и лингвострановедческий аспекты языка при формировании коммуникативной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку // Горизонты образования. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Омск, 2023. С. 357-359. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54161224 (дата обращения: 13.02.2026).

4. Корнеева А.В., Зеленина С.В., Станиславский Д.Н. Коммуникативная компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности // Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) | Мир педагогики и психологии №11 (100) Ноябрь 2024. URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-faktor-uspeshnosti-professionalnoj-deyatelnosti.html (дата обращения: 15.02.2026).

5. Министерство образования и науки РФ. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] URL: https://fgos.ru/] (дата обращения 10.02.2026).

УДК 372.881.1

Никишина И.Ю.,
канд. филол. наук, старший преподаватель,
МГУ им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия
nikishina.irina@mail.ru
Author ID: 1179898, SPIN-код: 5200-3545

ОТ СЦЕНАРИЯ К СЦЕНЕ: ИИ-АССИСТЕНТ И КЛАССИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ОБУЧЕНИИ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Аннотация: *Публичные выступления – решающий навык лидеров, формирующий карьерный рост и управленческое воздействие. Риторика веками составляла основу образования, однако сегодня многие менеджеры ощущают острый дефицит этих умений. Наша программа реализует целостную систему развития ораторского мастерства, объединяя антич-*

ные традиции Цицерона с инновационными подходами и ИИ-ассистентами. Студенты изучают речи ведущих спикеров через современные цифровые ресурсы, осваивают классические каноны речи, а также шестишаговую формулу Ланкастера для эмоционального и запоминающегося воздействия. Они учатся выступать ярко и убедительно, закладывая фундамент лидерских компетенций. Навыки оттачиваются на ежегодном межвузовском конкурсе ораторов для первокурсников. Итог – подготовка поколения профессионалов, для которых мастерство публичной речи превращается в естественный инструмент влияния, стратегическое преимущество и основу авторитетного имиджа.

***Ключевые слова**: публичная речь, ИИ-ассистент, риторика Цицерона, формула Ланкастера, бизнес-образование, конкурс ораторов.*

Nikishina I.U.,
PhD, Senior Lecturer,
Moscow State University,
Moscow, Russia
nikishina.irina@mail.ru
Author ID: 1179898, SPIN-код: 5200-3545

FROM SCRIPT TO STAGE: AI-ASSISTANT AND CLASSICAL METHODS IN TEACHING PUBLIC SPEAKING

***Abstract:** Public speaking is a pivotal skill for leaders, shaping career advancement and managerial influence. Rhetoric has long formed the foundation of education, yet today many managers face a critical shortage of these abilities. Our program delivers a comprehensive system for developing oratory mastery, integrating Cicero's classical traditions with innovative approaches and AI assistants. Students analyze speeches by top speakers via modern digital resources, master classical speech canons as well as Lancaster's six-step formula for emotional and memorable impact. They learn to speak vividly, logically, and persuasively, building the foundation of leadership competencies. Skills are honed at the annual inter-university oratory contest for first-year students. The result is a new generation of professionals for whom public speaking mastery becomes a natural tool of influence, a strategic advantage, and the cornerstone of an authoritative professional image.*

***Keywords:** public speaking, AI assistant, Cicero's rhetoric, Lancaster's formula, business education, oratory contest.*

Вообразите ситуацию, когда менеджер выходит к аудитории и делает презентацию плана развития проекта. Его выступление имеет четкую и ло-

гичную структуру, каждый аргумент основан на фактах, аудитория заинтересована и включена в процесс. К такому спикеру возникает доверие и хочется поддержать его идеи. В такие важные моменты умение ясно структурировать мысли и эмоционально влиять на слушателей становится ключевым фактором личного и командного успеха. Публичное выступление в деловой среде – это не просто полезный вспомогательный навык, а значимое конкурентное преимущество в развитии карьеры и достижении профессиональных целей. Без качественной подготовки к публичным выступлениям, когда ораторскому искусству никогда не учили, тот же менеджер окажется в совершенно противоположной ситуации. Его речь будет звучать сумбурно, логика потеряется, доводы будут выглядеть слабыми, а мысли будет трудно уловить. В результате слушатели быстро потеряют интерес и перестанут вникать в суть. Итог такого выступления предсказуем. Проект не получит одобрения, авторитет среди партнеров и подчиненных будет потерян. В бизнес-среде, где коммуникация лежит в основе всех процессов, неумение выступать перед аудиторией будет серьёзным барьером на пути профессионального роста.

На протяжении многих веков риторика была основой образования. В античной Греции и Риме ораторское мастерство входило в обязательную подготовку политиков, философов и полководцев. Великие ораторы, такие как Цицерон, понимали, что убеждение – это не только яркий и красивый слог, а еще и глубокое знание психологии аудитории. В своих трактатах «De Inventione» [1; 40] и «De Oratore» [2; 48] он выделял пять этапов подготовки речи: поиск аргументов, их грамотное расположение (введение, доказательства, заключение), работу над стилем, запоминание и наконец произнесение речи с учетом мимики, жестов и интонации. К сожалению, сегодня ситуация складывается парадоксальным образом. Спрос на лидеров с сильными коммуникативными навыками растет, а качественных программ по публичным выступлениям катастрофически не хватает. Многие курсы недоступны для широкой аудитории, и в итоге значительная часть менеджеров и начинающих руководителей остается без системной подготовки.

Чтобы наши выпускники не оказались в такой плачевной ситуации, мы развиваем навыки публичных выступлений в рамках учебного процесса и относимся к ним как к критически важной части бизнес-образования. В мире, где успех зависит от умения убедительно говорить, мы даем студентам практические инструменты для карьерного и лидерского роста. Яркий пример тому – ежегодный межвузовский конкурс ораторов для первокурсников, который проходит во втором семестре. Участники выступают с речью на свободную тему, демонстрируя свои ораторские таланты и получая стимул к совершенствованию.

Подготовка к конкурсу начинается уже в середине первого семестра. Студенты и преподаватели работают вместе – от разработки сценария до финальных репетиций. Мы помогаем найти свой индивидуальный стиль, выстроить структуру, поставить голос, отработать жесты и мимику. Конкурс превращается в площадку, где можно попрактиковаться, получить обратную связь и вдохновение. Здесь формируются те лидерские качества, которые нужны в любой профессиональной сфере. Чтобы заинтересовать студентов с первых занятий, мы разбираем выступления исторических и современных лидеров, влияющих на бизнес и политику. Студенты выбирают из общего банка речей собственный шорт-лист. Это повышает вовлеченность, а любимые ораторы становятся живыми практиками. Один из ключевых ресурсов – официальный канал Всемирного экономического форума, где выкладываются записи с Давосского форума. Например, мы анализировали речь Сатья Наделлы на WEF 2026 о будущем этичного ИИ. В ней он сочетает глубину смысла с ярко выраженной энергией. На занятии мы разбирали это выступление буквально по кадрам: паузы, вопросы к залу, работу со слайдами и эмоциональные акценты. Такой подход превращает риторику из теории в практику. Студенты начинают осознанно пользоваться паузами, интонацией и жестами уже в своих собственных речах.

Работа над речью у наших студентов начинается с генерации идей. На данном этапе ИИ – отличный помощник для мозгового штурма. Студенты формулируют промпт, получают варианты, отбирают наиболее привлекательные. Далее они добавляют личный опыт, истории и шутки, и в результате выстраивается каркас будущего выступления. На этапе написания скрипта ИИ может выступать редактором и проверяет логику, структуру, предлагает более точные формулировки. Главное здесь избежать навязывания готового текста. Свой текст всегда будет звучать естественнее и искренне. А на этапе отработки подачи речи студенты записывают себя на видео и просят ИИ оценить паузы, темп и выразительность. В итоге публичная речь становится процессом, где технологии помогают оттачивать личное мастерство, а не делают за спикера его работу, выдавая посредственный результат. ИИ ускоряет подготовку и даёт объективную обратную связь, но говорить и убеждать всё равно должен научится сам человек.

Одна из типичных ошибок начинающих ораторов – стремление включить в выступление максимальное количество аргументов. В результате текст перегружается деталями, а центральный посыл теряет ясность. Чтобы избежать этого, мы обращаем внимание студентов на латинское выражение «Breves vibrantesque sententiae» («блещут те высказывания, которые кратки») и на известный принцип «Less is more». Студентам важно донести мысль, что именно лаконичность удерживает внимание аудитории и делает идеи более яркими и запоминающимися. Нашим практическим ориентиром здесь служит

книга Саймона Ланкастера «Connect» [3; 57]. Автор, известный спичрайтер политиков и бизнес-лидеров, предлагает свою шестишаговую формулу для построения коротких, но ярких речей. В своем выступлении на TED-talks он демонстрирует ее эффективность, сочиняя речь по запросу из зала. Формула Ланкастера позволяет выстраивать выступления, где каждый из шести элементов усиливает эмоциональное воздействие на слушателей.

Формула Ланкастера

Шаг 1. Три «захватывающие» триады. Ультракороткие списки из трёх пунктов имитируют динамику эмоциональной речи и мгновенно погружают аудиторию в тему речи. Классический пример из современной риторики – слова Барака Обамы: «Two wars, a planet in peril, the worst financial crisis in a century». Эта триада создаёт ощущение неотложности и необходимости перемен.

Шаг 2. Три повторяющихся предложения. Ритмический повтор усиливает эмоциональный накал. Вспомним знаменитую фразу из речи Черчилля: «We shall fight on the beaches… on the landing grounds… in the fields and in the streets». Здесь нарастающая триада превращает декларацию в призыв к стойкости.

Шаг 3. Уравновешенные утверждения. Симметричные пары или тройки фраз подчёркивают логическую стройность мысли и легко запоминаются. Примером может быть ставшая уже классикой знаменитая фраза Кеннеди: «Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country». Ланкастер предлагает и более сложные тройки, например: «When others cut costs, we invest; when others stand still, we innovate; when others borrow, we build capital».

Шаг 4. Метафоры. Образные выражения вызывают визуальные ассоциации и способствуют лучшему восприятию абстрактных идей. У Мартина Лютера Кинга мы находим отличный пример: «Let us not wallow in the valley of despair», есть и прекрасный образец этого приема у Кеннеди: «America has tossed its cap over the wall of space». Безусловно, поиск уместной метафоры требует творческих усилий, однако с лихвой окупается повышением вовлечённости ваших слушателей.

Шаг 5. Преувеличения. Когда мы чувствуем эмоциональный подъём и испытываем сильные чувства, то гиперболизация возникает естественным образом и служит усилению выразительности речи. Примеры преувеличений можно мы находим во фразах: «We are a million times better than our competitors», «I've been waiting my whole life for this talk». При намеренно явном преувеличении аудитория безошибочно распознаёт гиперболу и выдает более выраженную эмоциональную реакцию.

Шаг 6. Рифма. Завершающим приёмом является рифмованный призыв к действию, отличающийся высокой запоминаемостью в памяти слу-

шателей. Примерами могут служить выражения: «Speculate to accumulate», «Learn to earn», «Strive to thrive».

В работе со студентами эта формула не раз доказывала свою практическую ценность. Неяркие сценарии превращались в лаконичные, эмоционально заряженные выступления, которые нашли отклик у аудитории. Далее я приведу текст мини-речи, сгенерированный ИИ по формуле Ланкастера. Звучит энергично, ритмично и вполне подходит для устного выступления. Тема “AI: Empowering or Enslaving?”

AI surges, ethics lag, jobs vanish. Data floods, biases hide, decisions blind. Algorithms think, humans shrink, futures teeter on the brink.

We must harness AI wisely. We must harness AI ethically. We must harness AI humanely.

Machines calculate faster, but humans dream deeper. AI predicts trends, yet we forge meaning. Tech scales endlessly, while empathy binds us uniquely.

AI isn't a tool. It's a mirror reflecting our souls, a genie granting wishes we dare not name, a wildfire. Warm your hands or burn your house.

This isn't just technology. It's the most revolutionary force since fire. A thousand Einsteins in your pocket. The power to remake the world a million times over.

Don't automate – elevate. Innovate, don't abdicate. Code with care, if you dare.

Time to choose: wield AI as creators – or cower as its creatures.

Теория публичных выступлений остаётся бесполезной без постоянной практики. Как говорил Цицерон: «Совершенство не дано никому, но упорные занятия приближают к нему настолько, насколько позволяет природа». Этот принцип лежит в основе всех наших занятий. Начинающие спикеры обычно сталкиваются с одними и теми же трудностями. Самая распространенная – страх перед аудиторией. Он почти всегда возникает из-за отсутствия практики. Мы преодолеваем его постепенно, начиная выступать перед маленькой группой. Так мы формируем устойчивость к стрессу. Вторая – проблемы с таймингом. Наши жёсткие правила гласят: регламент есть регламент. Одна минута – это ровно шестьдесят секунд. Тренируемся с секундомером регулярно. Третья – слабое взаимодействие со слушателями. Мы учим вовлекать аудиторию риторическими вопросами, быстрыми опросами, осознанным зрительным контактом. Всё это создаёт ощущение совместного обсуждения. Четвёртая трудность – неестественные жесты, скованная мимика или голос, который звучит слишком высоко и воспринимается как детский или агрессивный. Мы показываем, как переходить в грудной регистр – «регистр доверия». Он звучит одновременно авторитетно и тепло.

Ораторское мастерство вызывает доверие коллег и партнёров, открывает путь к лидерству и помогает выделяться среди конкурентов. Оно развивает критическое мышление, эмоциональный интеллект и внутреннюю

уверенность – качества, которые становятся решающими в эпоху быстрых перемен. На нашей программе студенты получают целостный набор инструментов: от классических канонов Цицерона и формулы Ланкастера до работы с ИИ-ассистентами и анализа выступлений мировых спикеров. Всё это делается для того, чтобы они не просто произносили слова, а по-настоящему вдохновляли аудиторию, влияли на решения и добивались выдающихся результатов.

Литература

1. Cicero, M T De Inventione, Cambridge University Press, 2009, 35-58
2. Cicero, M T De Oratore. Cambridge University Press, 2010, 47-76
3. Lancaster S Connect!: How to Inspire, Influence and Energize Anyone, Anywhere, Anytime Bonnier Books UK, 2022, 8-10, 46-70
4. How to create a short and powerful speech? 6-step structure by Simon Lancaster https://youtu.be/1yBGKhTIfwE?si=LV6oasriZnzoxaIl
5. Speak like a leader https://youtu.be/bGBamfWasNQ?si=-R7X2nxpHOpVvwFF
6. World Economic Forum. Conversation with Satya Nadella, CEO of Microsoft (YouTube). – 2026. URL: https://www.youtube.com/watch?v= 1co3zt3-r7I
7. World Economic Forum. Microsoft CEO Satya Nadella sends rare warning on AI at Davos (YouTube). – 2026. URL: https://www.youtube.com/watch?v=UH1R9R1h2d0

УДК 372.881.1

Остякова-Почежерская Г.А.,
канд. филол. наук,
ВАМТО им. генерала армии А.В. Хрулёва,
Санкт-Петербург, Россия
g.ostyakova@yandex.ru
SPIN-код: 8426-7259, AuthorID: 549318

СЕМАНТИЧЕСКИЙ СЛЕНГ В ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ (ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)

Аннотация: *В статье рассматривается интерференция, способы ее преодоления посредством использования семантики.*

***Ключевые слова**: коммуникативно-прагматическое поле, военный дискурс, семантика, сленг, интерференция.*

Ostyakova-Potchejerskaya G.A.,
PhD,
Military Academy of Logistics
named after Army General A.V. Khrulyov,
Saint Petersburg, Russia
g.ostyakova@yandex.ru
SPIN-код: 8426-7259, AuthorID: 549318

SEMANTIC SLANG IN MILITARY DISCOURSE THE COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC FIELD (IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE)

***Abstract:** The article discusses interference and ways to overcome it through the use of semantics.*

***Keywords**: communicative and pragmatic field, military discourse, semantics, slang, interference.*

В данной статье мы предпринимаем попытку рассмотреть интерференцию в рамках коммуникативно-прагматическое поля, одним из составляющих которого является военный дискурс, включающий сленговые технические (автомобильные) единицы.

Для того чтобы создать коммуникативно-прагматическое пространство, необходимо отработать речевые навыки обучаемых, преодолеть интерференцию, другими словами, трудности, с которыми обучаемые сталкиваются при изучении иностранного языка.

С точки зрения взаимосвязи мышления и речи факторы интерференции были выявлены А. Е. Боковней, который проанализировал гипотезу о теории «иноязычного мышления» и пришел к выводу, что мышление формируется на основе родного языка, но речь и мышление в родной язык – это не одно и то же. В данном случае мышление относится только к начальным этапам производства речи, то есть к тому, что находится между потребностью и осознанием [5]. А. Е. Боковня считает, что формальное сходство лексем решает вопрос в пользу ранее изученного иностранного языка [там же]. Согласно А Е. Боковне, интерференция бывает межъязыковой и межлингвистического характера.

Мы рассматриваем межъязыковую интерференцию, которая представляет для нас особый интерес. Содержание мысли – это нечто большее, чем шаблонно-стандартные варианты языка, поэтому оформление речевых опера-

ций осуществляется в индивидуальном предметно-изобразительном коде. В долговременной памяти фиксируются лексические единицы изучаемого иностранного языка, непосредственно связанные с лексическими единицами изученного ранее иностранного языка. Ошибки возникают из-за совпадения, когда структура отличается. Этот тип интерференции проявляется в:

- попытках понять неизвестный фразовый глагол путем обобщения слушателями значения его компонентов,
- незнании многозначного иностранного слова,
- попытках упростить слово,
- выборе слова, близкого по значению (по мнению обучаемого).

В военном дискурсе интерференция возникает при переводе сленговых лексических единиц.

Предметом рассмотрения А.Ю. Антюфеева явился английский американский военный сленг [4], входящий на наш взгляд в военный дискурс.

Г. А. Судзиловский считает, что в сленге наиболее ярко проявляется эмоциональная потребность говорящего, а его употребление создает эффект естественности и доверительности в общении [8].

Сленг выполняет несколько функций:

1. коммуникативную, которая упрощает и ускоряет взаимодействие между участниками общения (tranny вместо transmission, bot вместо transmission),
2. передающую экспрессивно-эмоциональное отношение (Beast – «зверь» – мощный автомобиль, ship – большой автомобиль,
3. идентификационную, служащую средством самоопределения и принадлежности к группе автомобилистов,
4. культурно репрезентативную, отражающую особенности национального характера и речевого поведения.

Лексико-семантические особенности специального сленга (на материале английского языка) изучала Г.Р. Андреева [2].

Лексико-семантическое поле «транспорт» в американском варианте английского языка был рассмотрен в плане лингвокультурологических и переводоведческих аспектов И.Э. Коротаевой [6].

К.К. Агузарова рассматривала семантическую характеристику общего английского сленга [1].

Семантика играет немаловажную роль при обучении иностранному языку, помогая преодолеть интерференцию.

Лексико-семантическая интерференция возникает в случае недостаточной работы над словарным запасом, что вызывает слабое знание лексического материала. В этом случаем значение лексической единицы родного или ранее изученного иностранного языка переносится на слово изучаемого языка.

Существует несколько определений того, что такое семантика. Многие авторы понимают термин *семантика* по-своему. На наш взгляд, нам следует использовать определение, данное в Большой энциклопедии Ларусса. Семантика – это наука, изучающая значение слов [12]. Слово *семантика* было введено в лингвистику М. Бриелем в 1883 году. Теория "семантических полей" была создана немецким ученым И. Триером в 1931 году [цит. по: Остяковой, 7, с.285].

По мнению французского ученого Э. Бенвениста, семантические понятия имеют расплывчатую форму. [9].

По словам ученого Триера, семантическое поле представляет собой набор слов, которые в большинстве своем этимологически не связаны. Триер назвал эти мозаики wortdecke. Его семантические поля могут состоять из названий животных, злаков или жилищ [цит. по: По словам Остяковой, 7, с.285].

Г. Мунен считал, что семантическое поле у людей разное [11]. Семантическое поле может иметь ряд структурных последовательностей, которые могут быть противоположны друг другу или смешиваться друг с другом, дополнять или исключать.

Немецкий ученый В. Ментруп предложил сформировать семантическое поле в виде трех слоев: первый слой – это научный язык, исключающий тривиальные названия, возможно, распространенные специальные слова. Второй уровень – это профессиональный разговорный язык (язык мастерской, производственный язык, лабораторный язык, жаргон), который состоит в основном из расплывчатых профессиональных слов и жаргонизмов и в первую очередь служит для повседневного общения тех, кто работает в этой области. Третий слой – это язык продавцов, торговли, агитации и рекламы [10].

Получается, что создатели учебников и преподаватели используют второй слой семантического поля, подбирая лексический материал по темам.

Поэтому методические рекомендации по преодолению лексико-семантической парадигматической интерференции в процессе работы над лексическим материалом заключаются в семантическом подборе лексического материала при подготовительном этапе работы над лексикой, расширенного ознакомления значения лексических единиц, сопоставительного анализа соотносимых лексем в контактирующих языках с целью прогнозирования лексико-семантической интерференции.

Литература

1. Агузарова К.К. Семантическая характеристика общего английского сленга (General slang): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук:

специальность 10.02.04 <Герм. яз.> / Агузарова Карина Казбековна ; [Моск. пед. гос. ун-т]. – М., 2005.

2. Андреева Г.Р. Лексико-семантические особенности специального сленга (на материале английского языка): автореферат диссертации на соискание ученой степени к.филол.н.: специальность 10.02.04 / Андреева Галина Рустемовна ; [Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. – Москва, 2004. – 27 с.

4. Антюфеев А. Ю. Американский военный сленг / Антюфеев Алексей Юрьевич. – Москва: Перо, 2017. – 108 с.

5. Боковня А.Е. Интерференция при обучении иностранному языку: (На прим. парадигмат. лексико-семант. интерференции) и возможные пути ее преодоления в процессе работы над лексикой: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: Спец. 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – М., 1995. – 18 с.

6. Коротаева И. Э. Лексико-семантическое поле "транспорт" в американском варианте английского языка: (Лингвокультурол. и переводовед. аспекты): автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н.: Спец. 10.02.20 / Коротаева Ирина Эдуардовна; [Моск. гос. лингвист. ун-т]. – М., 2004. – 22 с.

7. Остякова Г.А. К вопросу о семантике // Вестник ИНЖЭКОНА. Серия. «Гуманитарные науки». – 2008. – Выпуск 4 (23). – С. 265 – 268.

8. Судзиловский Г.А. Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. – М.: Воениздат, 1973. – 112 с.

9. Benveniste E. Problèmesde linguistique générales. Gallimard, 1966.

10. Mentrup Wolfgang. Uberlegungen zur lexikographschen Erfassung der Gemeinsprache und der Fchsprachen || Interdissplinares deutches Worterbuch in der Diskussion. Dusseldorf, 1978.

11. Mounin G. Les problémes théoriques de la traduiction. Gallimard, 1966.

12. Grand Larousse encyclopedique. Paris, Librairie. Volume 8, 1968.

УДК 159.928.234+37.035.6:615.15

Рожков Г.А.,
канд. пед. наук, доцент,
Санкт-Петербургский Государственный
Химико-Фармацевтический Университет,
Санкт-Петербург, Россия
grigory.rozhkov@pharminnotech.com
SPIN-код: 9225-0610, AuthorID: 421667

Ченцова С.Ю.,
студентка 4 курса,
Санкт-Петербургский Государственный
Химико-Фармацевтический Университет,
Санкт-Петербург, Россия
chencova.sofiya@spcpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

Аннотация: *В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта (ЭИ) как фундаментального компонента успешной межкультурной коммуникации в фармацевтической отрасли. Опираясь на результаты эмпирического исследования, проведенного методом анкетирования студентов Санкт-Петербургского химико-фармацевтического университета (СПХФУ) после посещения выставки «Ленфильм: пропавшие в кинохронике», анализируется влияние экскурсий военно-патриотической направленности на развитие ключевых качеств ЭИ. Авторами доказывается, что подобные мероприятия не только способствуют формированию гражданской позиции и нравственных ценностей, но и напрямую развивают эмпатию, рефлексию и навыки командного взаимодействия – компетенций, необходимых для успешной профессиональной реализации в фармацевтике и смежных областях.*

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, профессиональная коммуникация, военно-патриотическое воспитание, междисциплинарные связи.*

Rozhkov G.A.,
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Saint Petersburg State Chemical Pharmaceutical University,
Saint Petersburg, Russia
grigory.rozhkov@pharminnotech.com
SPIN-код: 9225-0610, AuthorID: 421667
Chensova S.Y.,
4th year student,
Saint Petersburg State Chemical Pharmaceutical University,
Saint Petersburg, Russia
chencova.sofiya@spcpu.ru

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS

Abstract: *The article examines the role of emotional intelligence (EI) as a fundamental component of successful intercultural communication in the pharmaceutical industry. Based on the results of an empirical study conducted through a survey of students from the Saint Petersburg Chemical Pharmaceutical University (SPCPU) after visiting the exhibition Lenfilm: Lost in the Newsreel, the paper analyses the impact of military patriotic excursions on the development of key EI qualities. The authors demonstrate that such events not only foster the formation of civic engagement and moral values, but also directly enhance empathy, reflection, and teamwork skills-competence essential for successful professional development in pharmacy and related fields.*

Keywords: *emotional intelligence, professional communication, military-patriotic education.*

В современном мире фармацевтическая отрасль по своей сути является глобальной и межкультурной средой. Научные исследования, клинические испытания, цепочки поставок и маркетинг лекарственных средств выстроены на международном сотрудничестве. В этом контексте межкультурная коммуникация (МК) становится не просто дополнением, а основным стержнем профессиональной компетенции будущего специалиста. Успешное взаимодействие с зарубежными коллегами, поставщиками, пациентами разных этнических групп напрямую зависит от способности уважать чужое культурное наследие, понимать невербальные сигналы, управлять социально-психологическим климатом диалога.

Таким образом, эмоциональный интеллект выступает фундаментом успешной МК. Данное исследование направлено на доказательство тезиса о том, что формирование ЭИ у студентов химико-фармацевтических вузов является ключевой профессиональной компетенцией.

Основой, сердцевиной любой межкультурной коммуникации являются эмпатия, рефлексия и социальная ответственность. Эти модели пересекаются с моделью ЭИ Д. Гоулмана [1]:

1. Сила воли:

Умение контролировать свои эмоции, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, адаптироваться к окружающим условиям.

2. Поток

Способность погружаться в состояние, в котором интеллект сливается с оптимистическим настроем, что позволяет добиться лучших результатов.

3. Эмпатия:

Способность понимать эмоции других людей и сопереживать им.

4. Социальный интеллект:

Способность распознавать эмоции окружающих людей и правильно проявлять собственные эмоции.

Современные исследования в сфере фармацевтического образования, выходя за рамки классической модели Д. Гоулмана, подчеркивают необходимость интеграции эмоционального интеллекта в процесс формирования профессиональной идентичности будущих специалистов. Так, в работе Larose-Pierre с соавторами (2023) акцентируется, что такие компоненты ЭИ, как самосознание, эмпатия и способность к выстраиванию межличностных отношений должны стать частью образовательных программ фармацевтических университетов, так как именно они являются ключевыми компонентами эффективной коммуникации с коллегами и пациентами, а также одной из основ на пути к профессиональному самоопределению [2]. В этом контексте тематические исторические выставки выступают отличным тренировочным пространством.

В рамках освоения дисциплины «Деловые коммуникации на иностранном языке» студентами третьего курса Санкт-Петербургского государственного химико-фармацевтического университета (СПХФУ) была изучена тема «Формирование эмоционального интеллекта». В процессе обучения обучающиеся посетили выставку «Ленфильм: пропавшие в кинохронике», по итогам которой представили эссе на английском языке, отражающие влияние подобных мероприятий на развитие эмоционального интеллекта. В ходе аудиторных занятий по иностранному языку были организованы дискуссии и обсуждения, направленные на обмен мнениями по указанной теме.

Для оценки влияния экскурсий патриотической направленности на развитие ЭИ было проведено анкетирование студентов СПХФУ, посетивших выставку. Основной целью анкеты, построенной по шкале Лайкерта, было измерение эмпатии и рефлексии, а также отслеживание изменений ценностных установок.

Выбор тематической исторической выставки в качестве инструмента формирования и развития эмоционального интеллекта обусловлен её высоким эмоционально-воспитательным потенциалом.

Выставка «Пропавшие в кинохронике» киностудии «Ленфильм» представляет собой инсталляцию площадью 1500 кв. м. которая рассказывает историю фронтовых операторов и сотрудников киностудии.

В эмпирическом исследовании приняли участие 28 обучающихся на 3–4 курсах. Анкетирование проводилось анонимно после посещения выставки, что способствовало повышению достоверности полученных данных.

Первый вопрос был направлен на измерение уровня эмпатического отклика, вызванного выставкой. Большинство респондентов отметили, что выставка заставила их сопереживать участникам событий военного времени. При этом 66,7% выбрали вариант «полностью согласен» и 28,6% –

«согласен». Лишь 4,8% респондентов оказались не согласны. Полученные данные свидетельствуют о высокой эмоциональной вовлеченности аудитории и подтверждают эффективность выставки как инструмента развития эмпатии. Второй вопрос был направлен на изучение эмоционального опыта респондентов: он оценивал их способность эмпатически воссоздать переживания граждан страны в период Великой Отечественной войны. Анализ результатов выявил высокий уровень согласия: 42,9% участников выбрали вариант «полностью согласен», 57,1% «согласен». Ни один из респондентов не выбрал варианты «не уверен», «не согласен» и «полностью не согласен», что позволяет заключить: экспозиция успешно способствовала формированию эмоциональной связи с историческим прошлым у 100% опрошенных. При ответе на третий вопрос суммарно 66,7% респондентов подтвердили, что выставка вдохновила их на помощь близким, волонтерство или участие в благотворительности. Однако наличие 28,5% опрошенных, не давших утвердительного ответа, свидетельствует о том, что эмоциональный отклик не всегда побуждает к действию. Четвертый вопрос был призван измерить уровень удовлетворенности респондентов экспозицией и их готовность рекомендовать выставку своему окружению. Результаты продемонстрировали выраженную лояльность аудитории: 90,5% опрошенных дали положительные ответы, из которых 66,7% выбрали вариант «точно рекомендую» и 23,8% – «рекомендую». Доля неуверенных респондентов составила 9,5%, отрицательные ответы отсутствовали. Пятый вопрос выявлял влияние выставки на развитие интереса о собственной семье. Результаты показали умеренно-позитивную динамику: 38,1% респондентов выбрали «скорее всего изучу», 33,3% – «точно изучу». Таким образом, 71,4% опрошенных продемонстрировали сформированную или формирующуюся мотивацию к углублению семейно-исторических знаний. При этом 14,3% выразили неуверенность, а 9,5% и 4,7% выбрали варианты «скорее всего не изучу» и «точно не изучу» соответственно. На вопрос анкеты о влиянии выставки на развитие soft skills: эмпатии, работы в команде, понимания людей)» большинство опрошенных (76,2%) дали утвердительный ответ: 42,9% выбрали «полностью согласен», 33,3% -«согласен». При этом 23,8% респондентов выразили неуверенность. Отрицательные ответы отсутствовали. Более половины респондентов (52,4%) полностью согласны, что посещение выставки поспособствовало развитию следующих качеств: эмпатия, самоосознанность, рефлексия, критическое мышление. 28,6% опрошенных выбрали вариант «согласен», 9,5% респондентов выразили неуверенность, а 9,5% – выбрали «не согласен». Наличие негативных оценок (почти 10%) может указывать на различную степень эмоциональной восприимчивости респондентов или необходимость более глубокой рефлексивной проработки опыта. Участникам опроса был также предложен вопрос: «Со-

гласны ли Вы с тем, что участие в мероприятиях, подобных выставке «Пропавшие в кинохронике» важно для формирования у молодежи гражданской позиции и чувства патриотизма?». 61,9% опрошенных выбрали вариант ответа «полностью согласен», а 38,1% – «согласен». Такой результат говорит о позитивном влиянии подобных мероприятий на развитие гражданской позиции у студентов. Девятый вопрос оценивал влияние выставки на формирование нравственных ценностей (справедливость, долг, память, сострадание). Суммарно 95,2% респондентов подтвердили влияние на формирование перечисленных ценностей, лишь 4,7% выразили неуверенность. Сильнее всего мнения респондентов разделились именно в десятом вопросе. Около 70% опрошенных (71,5%) согласились с тем, что выставка подтолкнула их к такому переосмыслению: 42,9% выбрали ответ «согласен», а 28,6% – «полностью согласен». Остальные ответили иначе: 14,3% не были уверены, 9,5% не согласились, а 4,7% были полностью не согласны. Суммарно 14,2% респондентов дали негативную оценку. Тот факт, что более 70% опрошенных всё же задумались о истории по-новому, говорит о большом рефлексивном потенциале выставки. Одиннадцатый вопрос оценивал понимание социальной значимости коллективных действий – взаимопомощи и сплоченности. Результаты показали высокий уровень согласия. Почти 86% опрошенных согласились с этим утверждением: 57,1% – полностью согласны, ещё 28,6% – просто согласны. Только 9,5% не смогли определиться с ответом, а 4,7% ответили отрицательно.

Исследование подтверждает, что развитие эмоционального интеллекта напрямую влияет на формирование межкультурной компетентности будущих специалистов фармацевтической отрасли и является не побочной, а целенаправленной образовательной практикой, интегрированной в учебный процесс. Полученные данные позволяют сделать вывод, что проведение внеаудиторных мероприятий культурно-исторической направленности являются эффективным педагогическим инструментом формирования эмоционального интеллекта студентов.

Литература

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. – ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2022. – 544 с.

2. Malhotra A., et al. Closing the Integration Gap: A Pilot for Incorporating Foundational Sciences, DEI-Decision Making, Empathy, and Communication for Congestive Heart Failure and Arrhythmia Management by Pharmacy Students // Pharmacy. – 2022. – Vol. 10, No. 4. – P. 77. – DOI: 10.3390/ pharmacy10040077.

3. Hasan S., et al. Assessing emotional intelligence of pharmacy, medicine, allied health, and dentistry students: a cross-sectional study from Kuwait // BMC Medical Education. – 2025. – Vol. 25. – P. 1505. – DOI: 10.1186/s12909-025-08042-5.

4. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success // Social and Personality Psychology Compass. 2011. Т. 5. № 1. С. 88-103.

5. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – Vol. 9, № 3. – P. 185–211.

УДК 81’24

Тульцева А.Э.,
Старший преподаватель,
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия
Tulcevaae@mgpu.ru
Author ID: 90971, SPIN-код: 5601-3196

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ИЗДАТЕЛЬСТВА HUEBER КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА (УРОВЕНЬ B1-B2)

Аннотация: *в статье рассматривается методический потенциал интерактивных копировальных материалов издательства Hueber (серия Aktueller Unterrichtsservice DaF/DaZ) для формирования социолингвистического компонента коммуникативной компетенции студентов языкового вуза на уровнях B1–B2. Теоретически обосновывается место социолингвистического компонента в структуре коммуникативной компетенции как «моста» между владением языковой системой и её ситуативно-адекватным применением. Практическая часть демонстрирует, как задания на освоение культурно-специфичных концептов и стратегий речевых актов в материалах создают педагогические условия для развития социолингвистической компетентности.*

Ключевые слова: *социолингвистический компонент, коммуникативная компетенция, издательство Hueber, уровень B1–B2, методика преподавания немецкого языка, интерактивные материалы.*

Tulceva A.E.,
Senior Lecturer,
Moscow City University
Moscow, Russia
Tulcevaae@mgpu.ru
Author ID: 90971, SPIN-код: 5601-3196

INTERACTIVE MATERIALS FROM HUEBER PUBLISHING AS A MEANS OF DEVELOPING THE SOCIOLINGUISTIC COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF LANGUAGE UNIVERSITIES (LEVEL B1-B2)

Abstract: *This article examines the methodological potential of interactive copybook materials published by Hueber (Aktueller Unterrichtsservice DaF/DaZ series) for the targeted development of the sociolinguistic component of communicative competence in language university students at levels B1–B2. The role of the sociolinguistic component in the structure of communicative competence is theoretically substantiated as a "bridge" between mastery of the language system and its situationally appropriate application. The practical section demonstrates how tasks for mastering culturally specific concepts and speech act strategies in the materials create pedagogical conditions for the development of sociolinguistic competence.*

Keywords: *sociolinguistic component, communicative competence, Hueber publishing house, levels B1–B2, German language teaching methods, interactive materials.*

Современная методика преподавания иностранных языков рассматривает коммуникативную компетенцию как интегративное образование, обеспечивающее способность личности осуществлять эффективное межкультурное общение. Согласно классической модели ван Эка, коммуникативная компетенция включает шесть взаимосвязанных компонентов: лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, социокультурный, социальный и стратегический [2; 50].

Социолингвистический компонент определяется как умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями, условиями и задачами речевого общения [2; 50]. В отличие от лингвистического компонента, ориентированного на грамматическую корректность, социолингвистический компонент отвечает за социальную приемлемость высказывания в конкретном коммуникативном контексте.

Важно разграничить социолингвистический и социокультурный компоненты, несмотря на их тесную взаимосвязь. Если социокультурный компонент охватывает страноведческие знания, культурные реалии, традиции

и ценности, то социолингвистический компонент фокусируется на социальных правилах использования языка [6; 113–114]. Как отмечает Е.Г. Тарева, социолингвистическая компетенция включает «правила вежливости, нормы, регулирующие отношения между поколениями, полами, классами и социальными группами, лингвистические кодификации некоторых основных ритуалов в жизни общества» [2; 50].

Современные исследования подчёркивают, что социолингвистические нормы не усваиваются изолированно, а интегрируются в сознании обучающегося через систему ассоциаций и образов. Л.А. Воронина и С.А. Летун указывают, что «национально-культурный компонент при обучении лексическим средствам общения – это ассоциируемый компонент значения, который актуализируется в сознании обучающегося как информация, связанная с историей, географией, традициями... страны изучаемого им языка» [1; 54].

Уровни B1–B2 представляют собой критическую фазу в развитии социолингвистической компетенции. На этом этапе студенты уже владеют достаточным лексико-грамматическим ресурсом для построения грамматически правильных высказываний, однако допускают системные ошибки социолингвистического характера, как неадекватный выбор формы обращения (*du* / *Sie* в немецком языке) в зависимости от социального статуса собеседника и степени близости отношений; нарушение регистровой дифференциации (употребление разговорных конструкций в официальных ситуациях и наоборот); игнорирование культурно обусловленных стратегий выполнения речевых актов (просьба, отказ, извинение, выражение несогласия). Эти ошибки не мешают пониманию содержания сообщения, но создают впечатление «социальной некомпетентности» и могут привести к коммуникативным сбоям в реальном межкультурном взаимодействии.

Ключевым условием формирования ассоциаций между изучаемым материалом и реальной коммуникативной ситуацией является контекстуализация учебного материала. Необходимо помещать языковые явления в аутентичные социальные ситуации, где студент может наблюдать взаимосвязь между социальной ролью участников коммуникации, степенью формальности ситуации, выбором лингвистических средств и ожидаемой реакцией собеседника.

Именно такой подход реализован в интерактивных материалах издательства Hueber, где каждое задание моделирует реальную коммуникативную ситуацию немецкоязычной среды, требуя от студента не механического воспроизведения шаблонов, а осмысленного выбора речевых стратегий.

Эффективное формирование социолингвистического компонента возможно только в рамках деятельностно-компетентностного подхода, предполагающего «постепенную переориентацию доминирующей образователь-

ной стратегии с преимущественной трансляции знаний, формирования навыков на овладение комплексом компетенций» [3; 67]. Согласно этому подходу, компетенции формируются непосредственно в деятельности и ради будущей профессиональной деятельности.

Для социолингвистического компонента это означает необходимость создания в учебном процессе ситуаций, где студент:

1. распознаёт социальные маркеры коммуникативного контекста (статус собеседника, формальность обстановки, цель взаимодействия);
2. сопоставляет возможные варианты речевого поведения;
3. аргументирует свой выбор языковых средств;
4. рефлексирует последствия принятого решения для дальнейшего хода коммуникации.

Такая структура заданий обеспечивает переход от пассивного знания социолингвистических норм к их активному применению.

Для апробации были выбраны копировальные материалы издательства Hueber из серии *Aktueller Unterrichtsservice DaF/DaZ* (уровень B1/B1+), посвящённые социально значимым темам современной немецкоязычной среды: *Arbeitsmigration*, *Ehrenamt*, *Energiewende*, *Ernährung*, *Urlaub*. Данный выбор обусловлен тем, что именно в контексте актуальных социальных явлений наиболее ярко проявляются социолингвистические нормы. Все материалы построены по единой дидактической схеме, обеспечивающей поэтапное формирование социолингвистической компетенции. К таким этапам относятся активизация социокультурного фона, когда студентам предлагаются определенные задания на активацию их фоновых знаний по теме. Например, предлагается сопоставить изображение с определенным понятием в материале по рабочей миграции. Данное задание активирует знания студентов о различиях между разными культурами и социальными реалиями в них. Далее студенты выполняют определенные текстовые задания. Следует отметить, что работа проводится исключительно с аутентичной лексикой, где слова помещаются в ситуацию реального взаимодействия. На послетекстовом этапе проводится этап интерактивной рефлексии, где обучающимся предлагаются ролевые игры, дискуссии и презентации, требующие от студента владения не только языковыми, но и социальными стратегиями.

В материале, посвященном вопросам миграции, студенты составляют диалог между мигрантом и сотрудником ведомства. Им необходимо выбрать нужную форму обращения формы обращения (*Sie* или *du*) и лексику зависимости от социального статуса собеседника и степени формальности ситуации

Материал, посвященный волонтерской деятельности «*Ehrenamt»* знакомит студентов *с* вводит понятием, у которого нет прямого аналога в русском языке. Предлагается сопоставить два компонента: «Ehre» – *честь*

и «Amt» – *служба, ведомство*. Таким образом студенты вникают не только в лексическое значение, но и знакомятся с социальным смыслом данного понятия.

В интерактивных материалах, посвященных использованию альтернативных источников энергии «*Energiewende»* приводится комментарий пользователя с эмоционально окрашенными высказываниями на немецком языке. В задании требуется переформулировать неформальное высказывание в иное обладающее регистром более высокого стиля предложение, что соответствует задачам формирования социолингвистического компонента коммуникативной компетенции. или официальный регистр. При этом вводятся различные формулы выражения мнения, соответствующие заявленному уровню, например «Meiner Ansicht nach» – *по моему мнению*. Таким образом студенты адаптируют свои речевые навыки к определенному социальному контексту. При этом также необходимо обращать внимание на типичные ошибки, которые могут при этом возникнуть [5; 508].

Следует отметить, что интерактивные материалы издательства *Hueber* из серии *Aktueller Unterrichtsservice* являются крайне полезным дополнением на занятиях по практическому курсу немецкого языка в современном вузе для студентов уровня B1-B2. Регулярное их использование способствует формированию социолигвистического компонента коммуникативной компетенции, что крайне важно для будущих педагогов и переводчиков.

Литература

1. Воронина Л.А. Роль национально-культурного компонента при обучении иностранному языку (на примере корейского) / Л. А. Воронина, С. А. Летун // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2021. – Т. 20, № 2. – С. 49–56. – DOI 10.25205/1818-7919-2021-20-2-49-56. – EDN ZIFZEH.

2. Тарева, Е. Г. Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку / Е. Г. Тарева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2007. – № 538. – С. 49-58. – EDN LEZHKH.

3. Тарева, Е. Г. Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров / Е. Г. Тарева, Е. М. Казанцева // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2011. – № 2(8). – С. 65-77. – EDN OWTKZT.

4. Методические материалы издательства Hueber: Электронный ресурс. – https://www.hueber.de/sprache/deutsch/kopiervorlagen (дата обращения 16.02.2026).

5. Тульцева, А. Э. К проблеме прогнозирования, анализа и преодоления типичных грамматических ошибок студентов высшей школы при изу-

чении немецкого языка (начальный уровень) / А. Э. Тульцева // Три "Л" в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 23 ноября 2023 года. – Москва: ООО "Языки Народов Мира", 2024. – С. 506-512. – EDN NCOCCF.

6. Чжао, Ш. Значение социокультурного компонента в процессе формирования коммуникативной компетентности у студентов-филологов из КНР, изучающих русский язык как иностранный / Ш. Чжао // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 12-2. – С. 112-116. – DOI 10.37882/2223-2982.2022.12-2.40. – EDN LYVMYD.

УДК 37.091.3

Фолимонов С.С.,
канд. филол. наук, доцент,
Саратовская государственная юридическая академия,
Саратов, Россия
kruzo72on@yandex.ru
SPIN-код: 3501-9669, AuthorID: 462360

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОРТРЕТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ СОБЕСЕДНИКА

Аннотация: *в статье анализируется эффективность применения коммуникативного портретирования как инструмента формирования профессиональной языковой личности специалистов юридического профиля. Автор выявляет дидактический потенциал предлагаемой формы учебной деятельности, описывает методику ее организации.*

Ключевые слова*: коммуникативный портрет, профессиональная языковая личность, лингводидактика, речеведение, коммуникативные стратегии и тактики, прогностические навыки.*

Folimonov S.S.,
PhD, Associate Professor,
Saratov State Law Academy,
Saratov, Russia
kruzo72on@yandex.ru
SPIN-код: 3501-9669, AuthorID: 462360

COMMUNICATION PORTRAIT AS A MEANS OF DIAGNOSING THE INTERLOCUTOR

Abstract: *This article analyzes the effectiveness of students composing a communicative portrait of their interlocutor as a tool for developing the professional linguistic identity of legal professionals. The author identifies the didactic potential of the proposed learning activity and describes its methodology.*

Keywords: *communicative portrait, professional linguistic personality, linguodidactics, speech studies, communication strategies and tactics, predictive skills.*

В сфере высшего образования на протяжении последних лет доминирует принцип профилизации, побуждающий всех участников педагогического процесса адаптировать общеразвивающие дисциплины с учетом специфики той или иной профессии и потребностей в определенных личностных качествах и специальных навыках на рынке труда.

Наиболее эффективному решению этой задачи способствует компетентностный подход, базирующийся на *когнитивной парадигме образования*, призванной расширять в методических целях возможности механизмов познания, превращая обучающегося в активного субъекта педагогического общения, осознанно управляющего получаемой информацией и применяющего ее в соответствии с производственной или жизненной ситуацией [7; 29]. Такая образовательная модель видится современным исследователям самой перспективной методологической концепцией [9; 205; 3; 31].

В процессе подготовки будущего специалиста-правоведа первостепенное место занимает формирование и совершенствование коммуникативных и риторических навыков, дающих возможность организовывать и поддерживать юридический диалог разных жанров и стилей, продуцировать речевые произведения в устной или письменной форме, отстаивать свою позицию в споре [8; 105], осуществлять медиацию в переговорах [1; 329], применять коммуникативные стратегии и тактики, усиливающие воздействие на отдельного коммуниканта или аудиторию, учитывать возрастную и гендерную специфику, особенности психотипа и культуротипа собеседника [5; 34].

Перечисленные компоненты составляют лингвокультурный контур профессиональной языковой личности юриста, становлению которой способствует цикл речеведческих дисциплин – «Русский язык и культура речи», «Культура речи прокурорского работника», «Русский язык в деловой документации», «Правовая риторика», «Культура профессионального диалога».

В фокусе внимания речеведов неязыкового вуза оказываются, как правило, три структурных уровня профессиональной языковой личности: коммуникативно-компетентностный, лингво-когнитивный и мотивационный

или прагматический. Каждый из них должен быть последовательно соотнесен с жанровым репертуаром юридического общения и отработан на аутентичном речевом материале: протоколы допросов, стенограммы судебных заседаний, видеозаписи следственных экспериментов и др. Аутентичные тексты облегчают усвоение стилистических особенностей юридического дискурса и решают проблему *адаптивности* – одну из ключевых для законоведов в условиях стремительно меняющейся социальной реальности и трансформации общественных отношений [4; 215].

Коммуникативно-компетентностный уровень является неотъемлемой частью любого вида правовой коммуникации и выступает наиболее рискогенным элементом взаимодействия. Лингво-когнитивный – призван сформировать профессиональное сознание будущего юриста, гармонизируя европейский опыт правового мышления и традиционные национальные ценности и представления о правовом государственном устройстве. Мотивационные факторы интегрируют содержательную сторону процесса становления профессиональной языковой личности и переводят его, собственно, в плоскость лингводидактики и педагогики. Поэтому коммуникативная компетенция как образовательный механизм, как вектор познавательной деятельности всегда подразумевает наличие четырех компонентов: когнитивного, деятельностного, мотивационного и личностного [11; 238].

Как показывают эмпирические наблюдения, уже в процессе первичного педагогического общения у обучающихся выявляются такие коммуникативные проблемы, как затруднение в установлении контакта, языковой барьер, обусловленный феноменом мультикультурности, когда воздействие субкультурных факторов снижает качество общения, затрудняет выстраивание диалога, различия в ценностях, интересах и поведении (аксиологический континуум характеризуется сегодня явной неустойчивостью), этнические различия (в частности, особенности национального коммуникативного поведения), наконец, дефицит времени, обусловленный информационной экспансией.

Выделим две основные причины коммуникативной неэффективности, порождающие барьеры в общении:

1. Снижение коммуникативных навыков как следствие тотальной цифровизации (взаимодействие посредством виртуальной среды оказывается для студентов более привычным, комфортным) [10; 27].

2. Недостаточная социальная компетентность, объясняющаяся отсутствием опыта и погрешностями социализации [2; 123].

Для решения обозначенных проблем обучающимся могут быть предложены поисково-творческие упражнения: *составление коммуникативного портрета собеседника* и *коммуникативное прогнозирование*.

Цель первого упражнения – выработка у обучающихся навыков наблюдения за коммуникативным поведением собеседника с дальнейшим анализом собранной информации. Коммуникативный портрет позволяет обнаружить индивидуальные черты коммуникативной личности, сильные и слабые стороны партнера по общению и учитывать собранные данные при выборе стратегии и тактики в конкретных профессионально ориентированных речевых жанрах.

Понятие *коммуникативной диагностики собеседника* в науке и практике используется давно. Однако в лингводидактике оно не нашло широкого распространения, в то время как методический потенциал такой работы весьма значителен.

Диагностические характеристики могут быть вариативными. Но наиболее востребованными остаются: умение ясно формулировать собственную позицию, способность понимать собеседника и управлять им, владение невербальными средствами, стилевая интуиция.

Ученые предлагают разные модели описания коммуникативного портрета. Наиболее продуктивной и универсальной нам видится триада, выделенная Иосифом Абрамовичем Стерниным: *ситуативная, аспективная* и *параметрическая* модели [6; 113].

Для решения нашей лингводидактической задачи целесообразно объединить две первых модели, поскольку студенты собирают и анализируют коммуникативные события по предложенному плану.

План работы над *коммуникативным портретом* выстраивается в форме вопросов и побудительных предложений, чтобы наблюдатели фокусировали внимание на определенных явлениях и фактах. На первом этапе выявляются коммуникабельность и коммуникативный статус объекта наблюдения в диалоге, тематическое разнообразие и умение реализовывать интенции, способность создавать законченные речевые произведения, конфликтность и склонность к конформизму, умение слушать. Завершающей фазой поисково-творческого задания становится аналитическая работа с диалогическим текстом (обычно такой текст фиксируется при помощи диктофона). В качестве отчета автор исследования представляет диагностическую характеристику коммуникативной личности в форме эссе.

Второй этап работы над *коммуникативным портретом – коммуникативное прогнозирование*. Оно проводится в формате ролевой игры. Осваиваются четыре коммуникативных роли: модератор, эксперт, аналитик, спикер.

Игра проводится очно и состоит из двух этапов:

1. Подготовка прогноза, включающая самопрезентацию (исходный эмпирический материал), анализ полученной информации в микрогруппе, создание короткого отчета в виде публичного выступления.

2. Второй этап – это публичная презентация проекта для аудитории с последующим обсуждением. При этом оценивается эффективность как самого прогноза, так и деятельности участников игры на командном и индивидуальном уровне.

По результатам опросов, оба задания вызывают интерес у обучающихся и оцениваются ими положительно. Мониторинг эффективности формирования коммуникативной компетенции также подтверждает, что в группах, где используются описанные формы работы, коммуникативность выше от 15 до 30 % в зависимости от базовой подготовленности аудитории.

Таким образом, включение в курс речеведческих дисциплин поисково-творческих упражнений по составлению коммуникативного портрета и коммуникативного прогнозирования открывает перед преподавателем большие возможности в плане воспитания у обучающихся профессионально значимых качеств, позволяет эффективно контролировать поэтапное освоение учебного материала, дает возможность выработать необходимые для коммуникативного самосовершенствования навыки наблюдения и самонаблюдения.

Литература

1. Ахтаева Э.А. Изучение коммуникативных практик выдающихся отечественных общественных деятелей как условие формирования переговорной компетентности у будущих юристов // KANT. 2025. № 2 (55). С. 327–333.

2. Горева О.М., Кононова Т.М., Осипова Л.Б., Соколов А.Н. Профессиональная социализация студентов в условиях цифрового образования: проблемы и пути решения // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 2 (46). С. 119–130.

3. Дубинина Г.А., Коннова Л.П., Степанян И.К. Цепочки междисциплинарных переключений кодов как триггер когнитивного подхода к профилизации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 2 (847). С. 30–39.

4. Котыхов Н.С., Тарасюк Н.А. Возможности обучения иноязычному общению будущих юристов на основе применения деловой документации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. № 3 (75), 2025. С. 214–218.

5. Кузнецова И.С. Формирование дискурсивной компетенции у студентов юридических специальностей // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12. № 4. С. 33–36.

6. Куркина А.С., Стернин И.А. Коммуникативное поведение и коммуникативная личность носителя языка // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2018. № 3 (39). С. 112–127.

7. Левина Е.Ю., Камалеева А.Р., Стукалова О.В. Концептуальные основания когнитивной педагогики // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1 (156). С. 27–35.

8. Синявская С.П., Корнева Т.С. Особенности формирования и реализации лингвистических знаний в прокурорской деятельности // КриминалистЪ. 2024. № 4. С. 103–108.

9. Стукалова О.В., Левина Е.Ю. Социокогнитивный подход в контексте общественного запроса к развитию высшего образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2021. Вып. 4 (113). С. 203–210.

10. Шульга Т. И. Социализация личности в условиях цифровизации // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2023. № 3 (23). С. 26–32.

11. Шхахутова З.З., Мусаева А.А., Миназова В.М. Риторический компонент как элемент структуры коммуникативной компетенции // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 3 (112). С. 236–239.

УДК 372.881.1

Васильева П.А.,
канд. пед. наук, доцент,
РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
polina_vasileva2013@mail.ru
SPIN-код: 6202-8208, Author ID: 911061
Шушанян Д.К.,
студент магистратуры РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
diana.shushanyan.03@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация*: в статье рассматривается феномен интеграции когнитивных и речевых процессов в иноязычном образовании на старшей ступени обучения в школе. Авторы обосновывают образовательный потенциал трёхфазной модели технологии развития критического мышления*

(РКМ) как средства совершенствования устно-речевых умений старшеклассников. Особое внимание уделяется методической трансформации стадий «Вызов – Осмысление – Рефлексия» в контексте задач подготовки к аргументированному иноязычному общению. Предложены адаптированные приёмы работы, направленные на преодоление шаблонности речи и формирование коммуникативной самостоятельности.

Ключевые слова: *технология развития критического мышления, иноязычное устно-речевое общение, коммуникативная компетенция, трёхфазная модель обучения, старшая школа, аргументированное высказывание.*

Vasileva P.A.,
PhD, Associate Professor,
Herzen State Pedagogical University,
Saint-Petersburg, Russia
polina_vasileva2013@mail.ru
SPIN-код: 6202-8208, Author ID: 911061
Shushanyan D.K.,
Master's degree student at the Herzen State Pedagogical University,
Saint-Petersburg, Russia
diana.shushanyan.03@mail.ru

EDUCATIONAL POTENTIAL OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY FOR ENHANCING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: *the paper considers the phenomenon of integrating cognitive and speech processes for foreign language teaching at the senior stage of schooling. It discusses the educational potential of the three-phase model of Critical Thinking Development technology as a means of improving senior pupils' language speaking skills. The research focuses on the methodological transformation of the "Challenge – Comprehension – Reflection" stages in the context of preparing students for reasoned foreign language communication. Adapted educational approaches aimed at overcoming speech stereotypy and fostering communicative autonomy are proposed.*

Keywords: *critical thinking development technology, foreign language oral communication, communicative competence, three-phase learning model, senior school, reasoned utterance.*

Ключевым вызовом современного иноязычного образования остаётся преодоление разрыва между усвоением правил языка и способностью к свободному, аргументированному общению. Несмотря на достаточный уровень

сформированности языковых навыков, устная речь старшеклассников зачастую носит шаблонный, репродуктивный характер, лишена самостоятельности и личностной позиции. Данное противоречие актуализирует поиск методических решений, позволяющих органично соединить знание языка и способность к порождению критически осмысленного высказывания.

В условиях обновления федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования особую значимость приобретает формирование у обучающихся не только коммуникативных, но и метапредметных умений. Согласно концепции «Форсайт компетенций 2030», способность к критическому анализу информации и аргументированной коммуникации входит в перечень ключевых надпрофессиональных навыков, востребованных на рынке труда ближайшего десятилетия [5; 12]. Развитие когнитивной психологии и лингводидактики в последние десятилетия убедительно доказывает неразрывную связь мышления и речи. Как отмечает А. А. Леонтьев, речевая деятельность не существует вне мыслительной деятельности, а сама речь представляет собой способ формулирования мысли посредством языка [3; 45]. Следовательно, совершенствование устно-речевых умений невозможно без опоры на мыслительные операции высшего порядка: анализ, синтез, сравнение, обобщение, оценку и аргументацию.

Одним из перспективных направлений решения обозначенной проблемы является интеграция технологии развития критического мышления (далее – РКМ) в процесс обучения иноязычной устной речи. Данная технология была разработана американскими методистами Ч. Темплом, К. Мередит и Дж. Стил в рамках международного проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» и получила широкое распространение в образовательной практике многих стран [7; 10]. В основе технологии лежит трёхфазная модель «Вызов – Осмысление – Рефлексия», которая обеспечивает движение обучающегося от актуализации имеющихся знаний через их переосмысление к порождению нового знания или смысла.

В современной отечественной методической науке накоплен определённый опыт изучения технологии РКМ применительно к преподаванию иностранных языков. Исследователи, такие как С. И. Заир-Бек, И. О. Загашев, И. В. Муштавинская, рассматривали данную технологию преимущественно как средство работы с письменными текстами, развития навыков смыслового чтения и формирования рефлексивной культуры обучающихся [1; 2]. Вопросы же применения технологии РКМ для совершенствования именно устно-речевых умений, особенно в условиях старшей школы, где приоритетным становится формирование дискуссионной и полемической речи, изучены фрагментарно. Отдельные исследователи обращались к потенциалу дискуссионных форм работы [4; 6], однако целостная методиче-

ская модель, интегрирующая трёхфазную структуру РКМ в процесс обучения иноязычному говорению, до настоящего времени не была представлена. Целью настоящей статьи является разработка и теоретическое обоснование такой модели.

Вслед за Е. С. Полат мы рассматриваем устно-речевые умения старшеклассников как сложное интегративное образование, включающее не только умения монологического и диалогического высказывания, но и способность к реализации таких речевых стратегий, как доказательство, опровержение, выражение сомнения, запрос альтернативного мнения, переубеждение собеседника [4; 78]. Формирование данных стратегий невозможно вне когнитивной деятельности, поскольку каждая из них базируется на мыслительных операциях, составляющих сущность критического мышления. Согласно определению Д. Халперн, критическое мышление – это «использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [6; 32].

Образовательный потенциал технологии РКМ для совершенствования устно-речевых умений раскрывается через переосмысление каждой из трёх стадий модели применительно к задачам подготовки и порождения иноязычного высказывания. Разработанная нами методическая модель базируется на идее синхронизации фаз технологии РКМ с психологическими механизмами порождения речи (мотив – замысел – реализация – контроль), что позволяет рассматривать данную технологию не как дополнительный методический инструмент, а как системообразующую основу занятия.

Стадия «Вызова» в контексте обучения устной речи трансформируется в этап создания проблемной коммуникативной ситуации. Её основная функция – вызвать у обучающихся состояние интеллектуального затруднения и потребность в выражении собственного мнения. Как справедливо отмечает И. О. Загашев, именно состояние когнитивного диссонанса является мощнейшим мотиватором для порождения самостоятельного, а не заученного высказывания [1; 54]. Традиционные приёмы данной стадии («Корзина идей», «Верите ли вы?», «Мозговой штурм», «Ключевые термины») при соответствующей адаптации могут быть эффективно использованы для стимулирования неподготовленной диалогической речи. Применительно к обучению устной речи на иностранном языке адаптированный приём «Прогнозирование по заголовку» или «Проблемный вопрос» обязывает старшеклассника формулировать гипотезу на иностранном языке, даже если он не уверен в её истинности. Тем самым создаются условия, имитирующие реальную коммуникацию, где говорящий часто не располагает полной информацией, но вынужден выражать свою позицию.

Стадия «Осмысления» в разрабатываемой нами модели трансформируется в этап содержательного и логико-композиционного проектирования будущего высказывания. В традиционной практике обучения иностранным языкам данный этап либо отсутствует, либо подменяется заучиванием готовых диалогов и монологов-образцов. Технология РКМ предлагает инструментарий, позволяющий организовать осмысленную, когнитивно насыщенную работу с содержанием будущей речи. Наибольший образовательный потенциал на данной стадии демонстрируют приёмы графической организации материала: «Кластер», «Денотатный граф», «Фишбоун», «Концептуальная таблица». Выполняя эти задания на иностранном языке, старшеклассник не просто подбирает лексические единицы, но структурирует логику своего выступления, выстраивает иерархию аргументов, устанавливает причинно-следственные связи. Так, приём «Фишбоун», изначально предназначенный для анализа проблемных ситуаций, позволяет визуализировать структуру аргументирующего высказывания: голова рыбы – тезис, верхние «косточки» – аргументы «за», нижние «косточки» – контраргументы или возможные возражения, хвост – обобщающий вывод. Подобная визуализация служит содержательной и логической опорой для говорения, качественно отличаясь от формальной опоры в виде списка изолированных слов или фраз. Следуя логике культурно-исторической теории Л. С. Выготского, графические организаторы выполняют функцию «внешней рамки» для интерпсихического действия, которое впоследствии переходит во внутренний план.

Стадия «Рефлексии» в авторской интерпретации организуется как фаза непосредственного речевого взаимодействия с последующей оценкой использованных речевых и мыслительных стратегий. В классической технологии РКМ рефлексия не сводится к контролю усвоения информации; это этап порождения нового смысла и присвоения знания. Применительно к устной речи именно на данной стадии реализуется непосредственное высказывание, но высказывание, обогащённое мыслительной работой, проведённой на предыдущих этапах. Наиболее эффективными приёмами здесь выступают дискуссионные формы работы: «Перекрёстная дискуссия», «Займи позицию», «Шесть шляп мышления» (в адаптации для билингвальной образовательной среды). Отличительной чертой данных приёмов является их направленность не на воспроизведение информации, а на её оценку, интерпретацию и критический анализ. Кроме того, рефлексивная стадия предполагает осознание самих речевых действий: «Какие аргументы оказались наиболее убедительными?», «Почему я не смог возразить оппоненту?», «Какие языковые средства помогли бы мне выразить сомнение более вежливо?». Подобная аналитическая работа способствует переносу сформированных умений в новые коммуникативные ситуации.

Исходя из проведённого теоретического анализа, можно сформулировать следующие выводы. Во-первых, технология РКМ позволяет органично интегрировать когнитивный и речевой компоненты обучения. Формирование мыслительных операций происходит не параллельно с развитием речи и не в ущерб ему, а как содержательная основа речевого высказывания. Это обеспечивает переход от репродуктивной, шаблонной речи к речи продуктивной, аргументированной и личностно окрашенной. Во-вторых, трёхфазная структура «Вызов – Осмысление – Рефлексия» методологически синхронизирована с психологическими механизмами порождения речевого высказывания (мотив – замысел – реализация – контроль), что позволяет рассматривать данную технологию не как дополнительную методическую нагрузку, а как органичную, системообразующую составляющую современного урока иностранного языка на старшей ступени обучения. В-третьих, адаптированные приёмы технологии РКМ способствуют преодолению коммуникативных барьеров и повышению субъектности старшеклассника в учебном процессе. Обучающийся перестаёт быть исполнителем речевых действий по заданному образцу и становится автором собственного аргументированного высказывания на иностранном языке, способным отстаивать свою позицию в условиях диалога и полилога.

Таким образом, переосмысление модели технологии развития критического мышления через призму задач обучения иноязычной устной речи позволяет в полной мере раскрыть её образовательный потенциал, направленный на преодоление разрыва между знанием языка и реальной коммуникативной компетенцией. Перспективой дальнейшего исследования видится разработка валидного диагностического инструментария для объективной оценки уровня сформированности устно-речевых умений в контексте применения технологии РКМ, а также изучение потенциала цифровых образовательных платформ для организации трёхфазной модели в условиях смешанного обучения.

Литература

1. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

2. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 216 с.

4. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.

5. Форсайт компетенций 2030: атлас новых профессий / Агентство стратегических инициатив, СКОЛКОВО. – М., 2014. – 168 с.

6. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

7. Temple C., Steele J., Meredith K. Reading and Writing for Critical Thinking. – New York: McGraw-Hill, 1998. – 178 p.

СЕКЦИЯ 2. ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДИСТАНЦИОННОМ И ГИБРИДНОМ ФОРМАТЕ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ЭПОХИ

УДК 372.881.111.1

Ю. В. Артёмова
Российская государственная академия народного хозяйства и гос. службы при президенте РФ,
Москва, Россия
artemovaart@gmail.com
AuthorID: 1133176 SPIN-код: 4338-6149

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭПОХУ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: *Автор исследует эволюционирующую миссию преподавателя в динамично меняющемся процессе обучения иностранным языкам с использованием искусственного интеллекта. Достижение сложной педагогической цели в обучении иностранного языка рассматривается как основа для определения новой роли преподавателя как ключевой участник в достижении успеха в обучении, который конструирует процесс обучения, отвечает за правильный выбор языкового материала, содержание, методику обучения иностранному языку и др. Оцениваются возможности и сложности совершенствования всего процесса обучения на современном этапе развития технологий искусственного интеллекта, в связи с тем, что технологии искусственного интеллекта предоставляют преподавателю как широкий спектр лингводидактических решений в обучении, так и усложняют путь в принятии таких решений, когда необходимо соответствовать возросшим требованиям, предъявляемым к языковым, межкультурным, цифровым компетенциям личности преподавателя.*

Ключевые слова: *методика обучения иностранному языку, высшее образование, роль преподавателя, технологии искусственного интеллекта, цели обучения иностранному языку*

Y.V. Artemova
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
artemovaart@gmail.com
AuthorID: 1133176 SPIN-код: 4338-6149

THE ROLE OF THE TEACHER IN ACHIEVING THE GOALS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Abstract: *The article examines the evolving mission of the teacher in the dynamically changing process of teaching foreign languages using artificial intelligence. The achievement of a complex pedagogical goal in teaching a foreign language is considered as the basis for defining the new role of the teacher as a key member in achieving learning success, which constructs the learning process, is responsible for the correct choice of language material, content, methods of teaching a foreign language, etc. The possibilities and difficulties of improving the entire learning process at the current stage of the development of artificial intelligence technologies are assessed, due to the fact that artificial intelligence technologies provide teachers with both a wide range of linguistic and didactic solutions in teaching, and complicate the way in making such decisions when it is necessary to meet the increased requirements for linguistic, intercultural, and digital competencies of the teacher's personality.*

Keywords*: methods of teaching a foreign language, higher education, the role of a teacher, artificial intelligence technologies, goals of foreign language teaching*

Вопрос о роли преподавателя для реализации целей обучения иностранному языку в вузе широко обсуждается на фоне массового использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовании, а также о том, насколько видоизменившаяся миссия преподавателя конкурентоспособна. Такая озабоченность проявляется во всех направлениях обучения, так как дидактический потенциал интернет-платформ и новых систем обучения на базе ИИ огромен и функционально может заменить преподавателя во многих областях, решая основную цель обучения.

Необходимо заметить, что нацеленность высшего образования предоставить возможность получения знаний всеми категориями граждан на протяжении всей жизни не только укрепляет позиции новых технологий в обучении как многозадачного инструмента эффективного функционирования всего учебного процесса, но и заставляет задуматься, какие задачи решал и продолжает решать только преподаватель.

Автору статьи при защите диссертации, тема которой связана с использованием технологий ИИ в обучении говорению студентов неязыковых вузов, были адресованы множественные вопросы от рецензентов и членов диссертационного совета о роли преподавателя в нынешних условиях развития технологии ИИ. Эти вопросы были следующего характера:

1. Каким образом обеспечивается баланс между автоматизацией процесса обучения посредством ИИ-технологий и сохранением роли преподавателя как ключевого участника образовательного процесса?

2. Какие функции остаются исключительной прерогативой педагога?

Для ответов на данные вопросы в нашем исследовании значительный интерес представляет концепция, высказанная Н. Е. Копыловой, о необходимости обратиться к категории многомерности педагогической деятельности, которая «предполагает соразмерные индивидуальные отношения и изменения между компонентами педагогической системы для обогащения ее новым качеством» [2; 103]. По ее мнению, педагогика с позиции многомерности имеет значительный опыт изучения образовательных систем с обобщенной точки зрения таких понятий как многоплановость, многообразность, многопредметность и другие. Таким образом, многомерность педагогической деятельности позволяет отразить всю полноту профессиональной деятельности преподавателя вуза. В профессиональной деятельности преподавателя вуза актуальным становится вопрос о «педагогическом взаимодействии», как о фундаментальной категории педагогики, области научного знания, отражающей «сущностную характеристику образовательного процесса – его двусторонний характер: взаимопроникновение деятельности обучающего и обучающегося...», о чем пишут Л. В. Яроцкая и А. И. Воронина [3;76].

Опираясь на новое видение ученых и преподавателей о важной роли преподавателя в образовательном процессе, которое перенаправляет на новые ориентиры, и учение становится активной образовательной деятельностью студента, потому, что именно он становится центральной фигурой образовательного процесса, а его интересы и образовательные потребности – основой для формирования профессионально-образовательной программы, при этом новые технологии становятся ассистентом обоих участников процесса.

Помимо некоторых функций преподавателя высшей школы, таких как: обучение студентов и овладение ими системой знаний, умений и навыков, определение целесообразных форм, методов и средств, планирование и построение системы собственной работы преподавателя, отбор и композиция содержательного материала курса, адаптация учебных материалов для занятий, выравнивание знаний в процессе обучения и другие; многомерность педагогической деятельности преподавателя распознается в таких функциях, которые включают в себя очень важный психологический компонент и дают возможность творческой самореализации личности самого преподавателя. Незаменимая роль преподавателя в гуманистической направленности современного высшего образования касается таких вопросов как – принятие личностных целей студентов, их запросов и интересов;

создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей и самоопределения с учетом психофизиологических различий возрастных этапов, особенностей социального и культурного контекста жизни индивида. При этом необходимо учитывать значительную трансформацию роли преподавателя в современных условиях, которую можно представить в новых направлениях и конкретных действиях преподавателя в высокотехнологической среде в видоизменённой текущей ситуации учебного процесса в вузе следующим образом:

- постановка основных целей обучения по курсу, целостно и планомерно;
- доработка и актуализация рабочих программ и размещение дисциплины в системе дистанционного обучения, оформляя их в соответствии с требованиями балльно-рейтинговой системы;
- оперативное обновление содержания автоматизированных учебных и контролирующих программ в соответствии с новыми разработками и технологиями;
- тестирование и проработка новых направлений и систем обучения;
- подсчет и изучение влияния новых систем и технологий на эффективность обучения для достижения цели обучения (текущих, финальных).

Учитывая всё вышеизложенное, основной перечень предпосылок сохранения ведущей роли преподавателя в обучении в будущем, которые существуют на сегодняшний день и затрагивает наиболее важные сферы обучения в связи с цифровизацией и автоматизацией, может представлен следующим образом:

– обеспечение вариативности в выборе решений и стратегий обучения;

– поддержание взаимодействия всех участников обучения;

– автоматизация педагогической деятельности;

– внедрение новейших технологий, в том числе на основе ИИ;

– поддержание концепции воспитывающего обучения в новых условиях.

Требующие изучения перечисленные ниже направления дадут возможность подтвердить многосложную роль преподавателя и изучить новые грани понятия «педагогическая реальность», которая заключается в «абсолютной полноте совокупного опыта человечества как субъекта педагогической деятельности» [1; 9]

- риск ослабления эмоциональной поддержки и индивидуального подхода в обучении, при минимизации значения личного взаимодействия между участниками;
- пересмотр традиционных методов оценки знаний (стандартизированные тесты, теряющие свою актуальность в условиях, когда ИИ помогает выполнить задание);

- негативное влияние на когнитивные навыки, критическое мышление и творческие способности при чрезмерном использовании ИИ обучающимися.

Дальнейшее запланированное исследование трансформации роли преподавателя в обучении иностранному языку будет происходить поэтапно с целью более подробно определить перечень предпосылок изменений роли преподавателя, систематизировать и зафиксировать появившиеся новые направления, которое определяют современную парадигму образования.

Литература

1. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб: Детство-Пресс., 2001. 285 с.
2. Копылова Н.Е. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя вуза: от функций к компетенциям // Вестник ТГУ. 2012. Вып.10 (114). С. 103-113.
3. Яроцкая Л. В., Воронина А. И. Категория «педагогическое взаимодействие» в условиях сосуществования дидактических парадигм // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 75–80.

УДК 372.881.1:004.8

Астахова Е.В.,
канд. филол. наук, доцент
Дальневосточный государственный университет путей сообщения,
Хабаровск, Россия
eastahova2016@gmail.com
Author ID1163553, SPIN-код: 8756-6295

СНИЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ С БОЛЬШИМИ ЯЗЫКОВЫМИ МОДЕЛЯМИ

Аннотация: *Данное исследование посвящено анализу возможностей диалоговых систем на основе ИИ для снижения уровня тревожности в процессе развития навыков профессионально-ориентированной коммуни-*

кации на иностранном языке. Эмпирическую базу составили ответы 71 студента неязыкового вуза, изучающих английский язык для профессиональных целей. В результате были выделены ключевые факторы, свидетельствующие о снижении языковой тревожности.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, большие языковые модели, профессиональная коммуникация, обучение иностранному языку, языковая тревожность, психологические барьеры.*

Astakhova E.V.
PhD, Associate Professor,
Far Eastern State Transport University,
Khabarovsk, Russia
eastahova2016@gmail.com
Author ID1163553, SPIN-код: 8756-6295

REDUCING LANGUAGE ANXIETY IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION WITH LARGE LANGUAGE MODELS

Abstract: *This study is focused on the potential of AI-based dialogue systems to reduce anxiety levels in the process of developing professionally-oriented foreign language communication skills. The empirical basis of the study consisted of responses from 71 students of a non-linguistic university studying English for professional purposes. As a result, key factors indicating a reduction in foreign language anxiety were identified.*

Keywords: artificial intelligence, large language models, *foreign language for professional purposes, professional communication, foreign language anxiety, psychological barriers.*

Введение

В процессе овладения иностранным языком обучающиеся сталкиваются с разнообразными психологическими барьерами, препятствующими эффективной коммуникации. Одним из ключевых факторов выделяют языковую тревожность – состояние напряженности и страха, связанного с использованием неродного языка.

Данный феномен был впервые системно описан Э. Хорвиц и её коллегами, которые определили три основных источника возникновения языковой тревожности в условиях обучения ИЯ:

1. «боязнь межличностной коммуникации или коммуникативная тревожность;
2. боязнь тестовых ситуаций;
3. боязнь негативной оценки» [4; 127].

В современных работах языковая тревожность рассматривается как многокомпонентное образование, включающее когнитивные, эмоциональные, ценностно-смысловые, мотивационные и поведенческие аспекты [2]. Её проявления затрагивают не только эмоциональное состояние обучающегося, но и особенности речевого поведения, самооценку, готовность вступать в коммуникацию и устойчивость учебной мотивации.

Результаты эмпирических исследований свидетельствуют о том, что данное состояние появляется в ситуациях экзамена, при необходимости разговаривать с иностранцами, которые не понимают родного языка говорящего. Тревожность возникает из-за страха выглядеть глупо, показать некомпетентность, из-за неуверенности в уровне своих знаний, долгих раздумий над ответом или из-за ожидания негативной оценки преподавателя [1].

В этой связи особую актуальность приобретает поиск инструментов, позволяющих снизить психологический дискомфорт обучающихся. Современные технологии на основе искусственного интеллекта (далее ИИ), в частности большие языковые модели (далее БЯМ), открывают новые возможности для преодоления психологических барьеров, обеспечивая индивидуальный подход к обучению, оперативную обратную связь и стимулирующую среду, способную снизить тревожность [5]. Благодаря этому применение БЯМ в обучении иностранным языкам может способствовать созданию более комфортных условий для развития коммуникативных навыков, в том числе в профессионально ориентированных ситуациях общения [3].

Несмотря на очевидный лингводидактический потенциал и наличие исследований, подтверждающих эффективность применения ИИ в обучении языкам, влияние данного инструмента на аффективную сферу обучающихся, в частности, на снижение языковой тревожности, остаётся малоизученным.

Цель исследования – проанализировать потенциал диалоговых систем на основе ИИ для снижения языковой тревожности в процессе формирования и развития навыков профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. В качестве индикаторов в данной работе рассматриваются субъективные оценки психологического комфорта, мотивации и воспринимаемых преимуществ взаимодействия с БЯМ.

Методы и материалы

Эмпирическую базу составили ответы 71 студента неязыкового вуза, изучающих английский язык для профессиональных целей, которые были получены в ходе психолого-педагогического эксперимента. В рамках настоящей статьи анализируются данные, собранные на начальном этапе исследования с помощью авторской анкеты, включающей открытые вопросы о субъективном опыте взаимодействия с БЯМ для решения поставленной учебной задачи.

В качестве метода обработки данных использовался качественный контент-анализ ответов. Поскольку уровень языковой тревожности не измерялся с помощью специализированных психодиагностических методик, полученные данные интерпретировались как возможные субъективные проявления этого феномена в условиях взаимодействия с ИИ.

Результаты

Респонденты оценивали опыт взаимодействия с БЯМ, отвечая на вопросы, касающиеся психологического комфорта, мотивации, вовлеченности, а также преимуществ и ограничений данного формата коммуникации. Проведенный качественный анализ ответов позволил выделить несколько тематических блоков, соотносимых с ключевыми компонентами языковой тревожности.

1. Снижение страха негативной оценки (боязнь ошибок и критики)

Среди основных преимуществ студенты отметили получение корректирующей обратной связи: «показывает мои ошибки», «он показывает, где я ошибся и что сказал неправильно», «полное описание ошибок», «он подмечает все недочеты», «мне понравилось то, что сразу показываются ошибки и их исправление, которое сразу можно использовать в следующей фразе».

При этом респонденты подчеркнули комфорт, связанный с отсутствием человеческого суждения: «с роботом меньше стеснений, потому что это робот», «не боюсь ошибиться», «менее стрессово».

В академической среде указание на ошибку часто вызывает тревогу из-за страха негативной оценки преподавателя или насмешек сверстников. В условиях взаимодействия с ИИ обратная связь лишена оценочной составляющей и воспринимается как инструмент для немедленного улучшения, а не угроза самооценке.

2. Снятие временного давления

Возможность регулировать темп коммуникации снижает тревожность, связанную с необходимостью спонтанной реакции или быстрого ответа. Данный фактор нашел отражение в следующих ответах: «меня привлекает такое общение, так как есть время подумать над ответом, сформулировать», «возможность подумать, а не сразу давать ответ», «answering speed», «быстрый ответ», «быстрое реагирование».

С одной стороны, ИИ даёт паузу для обдумывания, с другой – сам отвечает быстро, что позволяет подстраиваться под темп ученика и способствует ощущению контроля над ситуацией общения.

3. Снижение страха быть непонятым

Ряд ответов зафиксировали удовлетворенность тем, что ИИ понимает речь, способен адаптироваться под уровень студента и распознаёт

нестандартные выражения: «понимает сленг, довольно приятно разговаривать», «вопросы для моего уровня понятны», «уровень общения с ботом соответствует моему». Уверенность в том, что собеседник адекватно воспринимает сообщение, является важным условием снижения коммуникативной тревожности.

4. Структурированность и логика диалога

Студенты отмечали, что ИИ логично выстраивал беседу, не перескакивал с темы на тему и задавал интересные и уместные вопросы: «конкретика ответов и правильная логическая цепочка», «машина сама выстраивает диалог, основываясь на твоих ответах», «задаёт многогранные вопросы, поддерживает общение», «он задаёт интересные вопросы и не бегает по темам», «хорошо, что бот сам задаёт темы для разговора».

Снятие неопределённости и структурирование диалога снижают тревожность, особенно у студентов, которые не знают, как начать диалог или, о чем говорить. ИИ берет на себя функцию фасилитатора.

5. Мотивация и вовлеченность

В отношении мотивации и вовлеченности мнения разделились. Часть обучающихся (около 30% от числа ответивших) продемонстрировали более высокий уровень вовлеченности в общение с ИИ. Другая часть респондентов (около 40%) указала на предпочтение живого общения.

Данные ответы не снижают ценности ИИ как учебного инструмента, но позволяют уточнить его функциональные возможности. Диалоговые системы выступают как эффективный тренажер для снятия первичного психологического барьера, но не как полноценная замена живому собеседнику.

6. Психологические барьеры

На вопрос о наличии психологических барьеров по сравнению с общением с живым человеком лишь 2 студента дали утвердительный ответ. Трое респондентов выбрали вариант «затрудняюсь ответить» и четверо не дали ответа. Столь низкий процент положительных ответов является индикатором того, что взаимодействие с ИИ субъективно воспринимается как психологически безопасное. В качестве конкретных трудностей были названы: «незнание языка» (2 студента) и «сложность построения диалога» (4 студента). Первая трудность связана с субъективным уровнем языковой компетенции, вторая может указывать как на индивидуальные особенности коммуникативных навыков, так и на необходимость доработки сценариев диалога и педагогического сопровождения.

Заключение

Проведенный качественный анализ ответов студентов показал, что взаимодействие с БЯМ обладает значимым психолого-педагогическим потенциалом для снижения языковой тревожности. Наиболее выраженными

факторами оказались отсутствие страха негативной оценки, корректирующая обратная связь, возможность работать в индивидуальном темпе, способность адаптировать диалог под уровень студентов.

Полученные данные позволяют рассматривать субъективное чувство комфорта, отсутствие страха допускать ошибки, положительное восприятие обратной связи как косвенные индикаторы снижения языковой тревожности. В то же время результаты свидетельствуют о том, что студенты не воспринимают ИИ как полноценную замену живому общению.

Таким образом, БЯМ могут быть эффективно использованы как вспомогательный инструмент в обучении профессиональной иноязычной коммуникации, формирующий комфортную, адаптивную учебную среду, что способствует снижению языковой тревожности и развитию навыков профессионального иноязычного общения.

Вместе с тем сделанные выводы носят предварительный характер, поскольку языковая тревожность в данном исследовании не измерялась с помощью специализированных методик и оценивалась на основе косвенных показателей.

Литература

1. Ракитина О. В., Трубицына Л. В. Психологическая структура языковой тревожности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 100-109. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-100-109
2. Федоровский, А. Е. К вопросу о психологической природе языковой тревожности / А. Е. Федоровский, И. В. Атаманова // СибСкрипт. – 2023. – Т. 25, № 2(96). – С. 258-269. – DOI 10.21603/sibscript-2023-25-2-258-269
3. Elov, B. Speaking exams with less anxiety in Intelligent Computer-Assisted Language Assessment (ICALA): mirroring EFL learners' foreign language anxiety, shyness, autonomy, and enjoyment / B. Elov, I. Abdullayeva, L. Raupova [et al.] // Language Testing in Asia. – 2025. – Vol. 15, No. 3. – DOI: 10.1186/s40468-024-00340-x
4. Horwitz, E. K. Foreign Language Classroom Anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70. – P. 125-132.
5. Sayed, B. T. To be with artificial intelligence in oral test or not to be: a probe into the traces of success in speaking skill, psychological well-being, autonomy, and academic buoyancy / B. T. Sayed, Z. B. Bani Younes, A. Alkhayyat [et al.] // Language Testing in Asia. – 2024. – Vol. 14, No. 49. – DOI: 10.1186/s40468-024-00340-x

УДК: 372.881.111.1

Багдасарян Э.Ю.,
канд. филол. наук,
ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина,
Москва, Россия
lina13_06@mail.ru
Author ID: 829212, SPIN-код: 8489-1564
Хакимова Г.А.,
канд. пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина,
Москва, Россия
g.khakimowa@yandex.ru
Author ID: 745470, SPIN-код: 8908-3418

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация: *В статье рассматривается актуализация содержания и форм работы в курсе иностранного языка для профессиональных целей в условиях распространения искусственного интеллекта. Подчеркиваются достоинства и недостатки использования чатов GPT в образовательном процессе, с учетом основной цели использования цифровых технологий – сделать образование более доступным и эффективным для всех.*

Ключевые слова: *цифровые технологии, искусственный интеллект, чат GPT, иностранный язык, профессиональная деятельность.*

Bagdasaryan E.Yu.,
Candidate of Sciences (Philology),
Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K. I. Skryabin,
Moscow, Russia
lina13_06@mail.ru
Author ID: 829212, SPIN-код: 8489-1564
Khakimova G.A.,
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K. I. Skryabin,
Moscow, Russia
g.khakimowa@yandex.ru
Author ID: 745470, SPIN-код: 8908-3418

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract: *The article considers the English language for specific purposes in terms of artificial intelligence use. The advantages and disadvantages of GPT-chat in English class are discussed, taking into account the idea that digital means are aimed to facilitate open and effective educational process.*

Keywords: *digital technologies, artificial intelligence, GPT-chat, foreign language, professional activities.*

Стремительное развитие цифровых технологий существенно изменяет образовательный процесс. Цифровизация образования охватывает не только внедрение новых технологических решений, но и переосмысление подходов к обучению. Особенно остро ощущается необходимость такого переосмысления в последнее время с распространением технологий искусственного интеллекта.

Основная цель использования информационных и коммуникационных технологий – сделать знания более доступными, оптимизировать процессы в образовании, сделав таким образом образование более эффективным для всех. До недавнего времени мы реализовывали эту идею, осваивая и внедряя в образовательный процесс онлайн-курсы, платформы для совместного обучения, виртуальные классы и т. д. [13, 15]. В каждом вузе, включая Московскую государственную академию ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина, есть образовательный портал на базе Moodle с набором полезных и удобных инструментов.

Однако теперь, в связи с повсеместным внедрением технологий искусственного интеллекта, нам необходимо переосмыслить цифровизацию и постараться использовать как преимущества, так и недостатки новых реалий для совершенствования образовательного процесса.

Возможность индивидуализации обучения, несомненно, является одним из главных преимуществ цифровизации. Данная положительная сторона использования информационных и коммуникационных технологий особенно важна для профессорско-преподавательского состава непрофильных кафедр, в том числе языковых [3], так как использование электронных ресурсов в рамках обучения иностранному языку в профессиональной деятельности на разных направлениях подготовки аграрного вуза обеспечивает междисциплинарные связи [9] и является залогом плодотворного межкафедрального сотрудничества [12, 14, 17], а также сотрудничества в вопросах методического обеспечения качественно изменившегося образовательного процесса [6, 10, 11].

Несомненно, преимуществ много. Однако доступность чатов GPT, а также использование обучающимися искусственного интеллекта для выполнения домашних заданий по всем дисциплинам превращает преподавателя в детектива и возвращает нас к традиционным устным продуктивным формам речевой деятельности. Письменное домашнее задание теперь нужно защищать, проведя опрос о том, какое из слов перевели тем или иным английский словом, и почему не отдали предпочтение возможным синонимам. Тексты следует пересказывать, термины учить наизусть и каждому обучающемуся сдавать устный словарный диктант по каждой теме. Такие вынужденные меры сводят на нет индивидуализацию обучения. И сколько времени понадобится на проверку домашнего задания в группе из 25 человек, очевидно не 10-15% занятия? Да, цель проверки домашнего задания – это не выставление оценок. Но как выявить пробелы и актуализировать знания, если обучающиеся просто копируют из чата ответы на любые задания?

Заметим, что использование девайсов непосредственно на занятии регламентируется уставом организации. Согласно правилам внутреннего распорядка ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина, использование мобильных телефонов и других средств связи во время занятий в личных целях или без разрешения преподавателя недопустимо. Таким образом, телефон можно использовать только в учебных целях, если это прямо предусмотрено программой или разрешено преподавателем для выполнения конкретного задания.

На занятии по английскому языку без гаджета не обойтись. Для современного динамичного образовательного процесса необходимы актуальные словари, ресурсы с научными статьями, электронные глоссарии, работа на образовательном портале с различными возможностями, и электронные учебники в библиотечных базах [2].

Для методического обеспечения дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной деятельности» на разных направлениях подготовки отраслевого вуза, использование чата GPT может помочь решить проблему аутентичных диалогов на профессиональные темы [1]. Теперь можно сгенерировать близкий к аутентичному диалог с ветеринарным врачом, зоотехником, биотехнологом, доктором биологических наук, и это, несомненно, ценный инструмент. Можно не противодействовать использованию чата на занятии, а предложить использовать чат в качестве собеседника в нужной нам роли с заданными параметрами. Однако возможные ошибки в ответах чата предполагают участие преподавателя, контролирующего каждый этап. Это в очередной раз отдаляет нас от принципов современной педагогики.

Современный преподаватель высшей школы не боится вызовов. Всем преподавателям иностранного языка знакома трудозатратная адаптация к новым веяниям в стремительно меняющемся мире. Язык – это живой, адаптирующийся организм, который отражает изменения в обществе, а также способствует личностному росту [5, 16]. Преподаватель иностранного языка – проводник в мир иноязычной культуры, науки, профессии [4]. Ещё сравнительно недавно мы осваивали видео/фильм как методический инструмент [7, 8], просматривали и прочитывали интервью, подкасты, Ted talks в поисках узкоспециального аутентичного материала. Учились использовать электронные онлайн доски, программы для проведения вебинаров, каждый курс иностранного языка сопровождается работой на портале на базе Moodle.

Цифра стремительно, прочно и навсегда вошла в нашу жизнь. Технологии на базе ИИ – очередной эффективный методический инструмент, который мы должны освоить и использовать в целях достижения лучшего результата нашей общей образовательной деятельности.

В заключение, цифровизация способствует развитию навыков, необходимых для работы в современном обществе. К ним относятся критическое мышление, креативность, умение работать в команде и цифровая грамотность. Это отвечает целям национального проекта «Цифровая экономика РФ» и включенного в него Федерального проекта «Кадры цифровой экономики», целевым показателем которых являются только те аспекты, которые отражают повышение уровня владения «цифровыми навыками», необходимыми для цифровой экономики. Открытым остаётся вопрос: чьи навыки развиваются в большей степени – обучающегося или преподавателя?

Литература

1. Багдасарян, Э. Ю. Вопросно-ответная серия как тип диалогического текста (на материале современного англоязычного пресс-брифинга) / Э. Ю. Багдасарян // Litera. – 2017. – № 1. – С. 67-75. – EDN YJJVAL.

2. Багдасарян, Э. Ю. Учебное пособие по английскому языку: для обучающихся по направлению подготовки 06.03.01 Биология / Э. Ю. Багдасарян. – Москва: Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА им. К.И. Скрябина, 2026. – 84 с. – ISBN 978-5-86341-596-3. – EDN ZEPPKS.

3. Васильева, П. А. Лингвистический и методический аспекты обучения студентов технического вуза терминологической лексике на английском языке (на материале нефтегазового дела) / П. А. Васильева, И. С. Рогова, О. И. Трубицина // Научное мнение. – 2015. – № 12-2. – С. 122-127. – EDN VJXXAX.

4. Гежа, М. А. Межкультурная компетенция в обучении иностранным языкам / М. А. Гежа, Э. Ю. Багдасарян // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО "Издательство "Сельскохозяйственные Технологии", 2024. – С. 532-533. – EDN RYTBLX.

5. Деловой английский язык. Помощник в личностном росте. Personal Growth Facilitator. Business English for Russian Speakers: учебник / К. Н. Антонова, С. П. Алексеева, Ю. В. Буль [и др.]. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский государственный экономический университет", 2025. – 319 с. – ISBN 978-5-7310-6736-2. – EDN QFEXQH.

6. Зубцова, М. Л. Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе / М. Л. Зубцова // Научный диалог в языковом пространстве: Сборник статей V Международной научно-практической конференции, Саратов, 05 марта 2024 года. – Саратов: ФГБОУ ВО Вавиловский университет, 2024. – С. 69-72. – EDN YEQVGG.

7. Лалова, Т. И. Интегративный подход в преподавании иностранного языка студентам инженерных специальностей / Т. И. Лалова, С. В. Симонова // I Образцовские чтения: иностранные языки в профессиональном образовании: материалы I Международной научно-практической конференции, Москва, 26–27 марта 2024 года. – Москва: Российский университет транспорта, 2024. – С. 127-134. – EDN SMIUAD.

8. Суворова, М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза / М. А. Суворова; М. А. Суворова; Федеральное агентство по образованию, Бурятский гос. ун-т. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2007. – ISBN 5-85213-951-1. – EDN QSYKHJ.

9. Хакимова, Г. А. Немецкий язык для зооветеринарных вузов / Г. А. Хакимова. – издание второе, стереотипное. – Санкт-Петербург: Издательство "Лань", 2013. – 464 с. – ISBN 978-5-8114-0947-1. – EDN UNMRXJ.

10. Чупракова, О. В. Современные модели образования и их вклад в формирование профессиональных качеств будущего специалиста / О. В. Чупракова, М. А. Гежа // Global Issues Conference 2025: Veterinary Medicine, Biology, Biotechnology, Zootechnology, Pedagogical and Philological Sciences:Материалы III международной научно-практической конференции, Москва, 12–13 мая 2025 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московская государственная академия ветеринарной медицины и

биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина», 2025. – С. 1057-1063. – EDN HSZJVR.

11. Assessment of Factors Influencing Educational Effectiveness in Higher Educational Institutions / Yu. Vasilev, P. Vasileva, O. Batova, A. Tsvetkova // Sustainability. – 2024. – Vol. 16, No. 12. – P. 4886. – DOI 10.3390/su16124886. – EDN JKETBZ.

12. Balanced protein nutrition of fish as a key factor in high-quality fish products / J. Guseva, A. Vasiliev, N. Maximov, E. Bagdasarian // Bio web of conferences, Smolensk, 11–14 марта 2025 года. – Les Ulis: EDP Sciences, 2025. – P. 02014. – DOI 10.1051/bioconf/202518102014. – EDN EULYTO.

13. Gambaryan, A. Kh. The need to introduce digitalization and distance learning elements into the educational process / A. Kh. Gambaryan, T. D. Knutov, L. V. Fialkina // Theory and Practice of Modern Science: the View of Youth, 24 ноября 2022 года. – Высшая школа технологии и энергетики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна", 2023. – P. 63-70. – EDN XEYMUT.

14. Karmanova, S. N. Merle color in dogs / S. N. Karmanova, O. M. Mukhtarova, M. L. Zubtsova // 17–19 апреля 2024 года, 2024. – P. 869-871. – EDN VLIKSM.

15. Mikheeva, T. On the theory of innovative education / T. Mikheeva, V. Pankova // E3S Web of Conferences: 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021, Rostov-on-Don, 24–26 февраля 2021 года. Vol. 273. – Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2021. – DOI 10.1051/e3sconf/202127312111. – EDN ZKXAOI.

16. Personal Growth Facilitator. Business English for Russian Speakers: Учебник / K. N. Antonova, S. P. Alekseeva, Yu. V. Bul [et al.]. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2022. – 329 p. – ISBN 978-5-7310-5758-5. – EDN SGGJPV.

17. Syrovatskiy, M. Effects of organic selenium on the milk productivity in Saanen goats / M. Syrovatskiy, A. Novitskiy, E. Bagdasarian // Bio web of conferences, Smolensk, 11–14 марта 2025 года. – Les Ulis: EDP Sciences, 2025. – P. 01013. – DOI 10.1051/bioconf/202518101013. – EDN ZQDIRH.

УДК 372.881.1

Брыксина И.Е.,
канд. пед. наук, доцент,
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
Тамбов, Россия,
bryxina68@mail.ru
AuthorID: 280671, SPIN-код: 6767-2015
Лютая В.И.,
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
Тамбов, Россия,
liuqingyue28@gmail.com

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ

Аннотация: *Статья посвящена описанию интегрированной методики, призванной разработать комплексное решение задач. Ядром методики служит синергия трёх компонентов: ментальных карт для визуального структурирования и обобщения лексических полей, включая противопоставление ложных друзей переводчика корректным эквивалентам; технологий искусственного интеллекта (ИИ) для генерации и проверки заданий и отработки различных коммуникативных сценариев; корпусной лингвистики как источника аутентичных материалов для анализа речевого употребления терминов, что позволяет закрепить понимание вариативности смысловых оттенков. Принцип предметно-языкового интегрированного обучения обеспечивает междисциплинарность подхода, погружая обучающихся в англоязычный профессиональный контекст для дальнейшей реализации полученных знаний. В статье представлено теоретическое обоснование эффективности смешанной методики, а также приведены примеры заданий, способствующих формированию иноязычной компетенции в области юридической лексики.*

Ключевые слова: *юридический английский, ложные друзья переводчика, ментальные карты, искусственный интеллект, корпусная лингвистика, предметно-языковое интегрированное обучение.*

Bryxina I.E.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Derzhavin Tambov State University,
Tambov, Russia,
bryxina68@mail.ru
AuthorID: 280671, SPIN-код: 6767-2015

Lyutaya V.I.,
Research Associate,
Derzhavin Tambov State University,
Tambov, Russia,
liuqingyue28@gmail.com

INTEGRATED ENGLISH LEGAL VOCABULARY TRAINING USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND MENTAL MAPS

Abstract: *The article describes an integrated methodology designed to develop a comprehensive solution to problems. The synergy of three components will serve as the core of the methodology: mental maps for visual structuring and generalization of lexical fields, including contrasting the translator's false friends with correct equivalents; artificial intelligence (AI) technologies for generating and verifying tasks and working out various communicative scenarios; corpus linguistics as a source of authentic materials for the analysis of the verbal use of terms, which makes it possible to consolidate the understanding of the variability of semantic shades. The principle of subject-language integrated learning ensures an interdisciplinary approach, immersing students in an English-speaking professional context for further implementation of the acquired knowledge. The article provides a theoretical justification for the effectiveness of the mixed methodology, as well as examples of tasks that contribute to the formation of foreign language competence in the field of legal vocabulary.*

Keywords: *legal English, translator's false friends, mental maps, artificial intelligence, corpus linguistics, subject-language integrated learning.*

В современном мире возрастает роль международного правового сотрудничества, как следствие владение аутентичной юридической лексикой английского языка становится критически важным профессиональным навыком. Одним из ключевых вызовов глобального сообщество становится преодоление интерференции, вызванной явлением «ложных друзей переводчика» (ЛДП), которые, в свою очередь, часто принимают за интернационализмы [3, 6].

Среди представленных слов, наиболее успешно вводящим не носителей в заблуждение является advocate, поскольку его предположительное, но не всегда верное значение стало одним из самых распространённых понятий сферы права, уступив более уместным в данном значении терминам barrister и solicitor.

Таблица 1. Примеры распространённых ЛДП

Лексема	Предположительное значение	Реальное значение
Advocate	Адвокат (профессия – существительное)	Отстаивать, поддерживать (глагол)
Magazine	Магазин	Журнал/склад оружия
Actual	Актуальный	Фактический, действительный
Consideration	Рассмотрение	Встречное удовлетворение (в договоре)

Актуальность разработки новых методических решений также обуславливается необходимостью формирования как словарного запаса, так и глубокого понимания системы иноязычной юридической терминологии, которая включает контекстуальные тонкости употребления, словообразовательные модели, такие как аффиксация, и коммуникативные паттерны речи [1; 3].

По мнению Брыксиной И.Е., Деркач А.К. и Глущенко О.А., включение в образовательный процесс методик, опирающихся на использование ментальных карт, целесообразно по ряду принципов, которым они отвечают. Во-первых, ментальные карты предоставляют наглядную, визуально понятную и привлекательную информацию, что делает их удобным инструментом для усваивания объёмных массивов информации в кратчайшие сроки. Во-вторых, процесс составления ментальных карт помогает студентам структурировать полученные знания и формирует системное представление об изучаемом предмете. Что также немаловажно, перманентное наличие доступа к ментальной карте по конкретной теме позволяет пересматривать отдельные её фрагменты без существенных временных затрат, благодаря чему обучающиеся впоследствии могут обращаться к уже пройденным материалам [1, 106-108].

Рассмотрим конкретный пример составления ментальной карты по теме «Договорное право», где предлагается обратить внимание на ЛДП. В отличие от карты, где акцент располагается на основной терминологии и взаимосвязи между понятиями, в ментальной карте с учётом явления ЛДП фокус смещён на маркировку затруднений, возникающих в процессе изучения специфической лексики. Для составления карты студенты могут пользоваться графическими редакторами, вроде Adobe Photoshop, или обратиться к специализированным ресурсам, как, например, сервис XMind, который предоставляет возможность создавать и редактировать карты самостоятельно либо воспользоваться генеративным ИИ [6]. Однако, при выборе последнего варианта, учащемуся необходимо владеть базовыми навы-

ками промпт-инжиниринга, то есть уметь грамотно и ответственно формулировать запрос и критически осмысливать полученные сведения [2].

Вторым и тесно связанным с ранее упомянутым компонентом методики является ИИ. Помимо генерации учебных материалов, образовательный потенциал имеют и обретающие в последние годы популярность «чат-боты». Как отмечают Сысоев П.В., Филатов Е.М. и Сорокин Д.О., одним из преимуществ чат-ботов при имитации речевой деятельности предстаёт их лояльность к ошибкам, допускаемым пользователями в процессе коммуникации, что положительно влияет на мотивацию и нивелирует страхи обучающихся [4, 48-49]. Эта особенность может позволить студентам юридических специальностей безбоязненно отрабатывать модели поведения представителей профильных профессий и учиться общению с клиентами: ИИ может имитировать одну из сторон коммуникации и предоставлять пользователю обратную связь в виде анализа речевого акта на наличие ЛДП по окончании разыгрываемой сцены. Опираясь на полученные сведения, чат-бот генерирует ряд заданий на отработку материала, например, предлагает сравнить диалоги: с корректным изложением мыслей обоими коммуникантами и с ошибкой, оказывающей влияние на коммуникативный сценарий. Благодаря широкой вариативности контекстов и речевых ситуаций, создаваемой чат-ботами, студенты обучаются критическому осмыслению высказываний коммуникативных партнёров и учатся внимательному отношению к формулированию собственных высказываний.

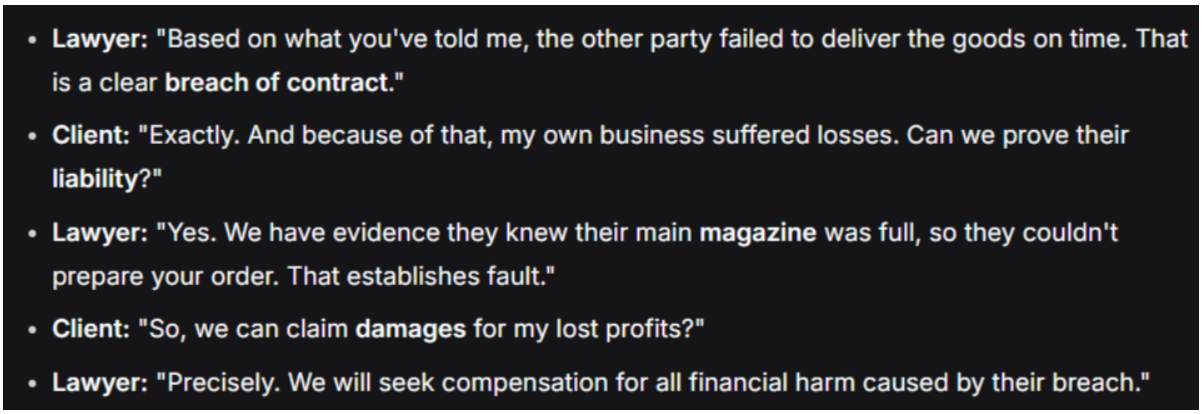


Рис. 1. Пример корректной коммуникативной ситуации

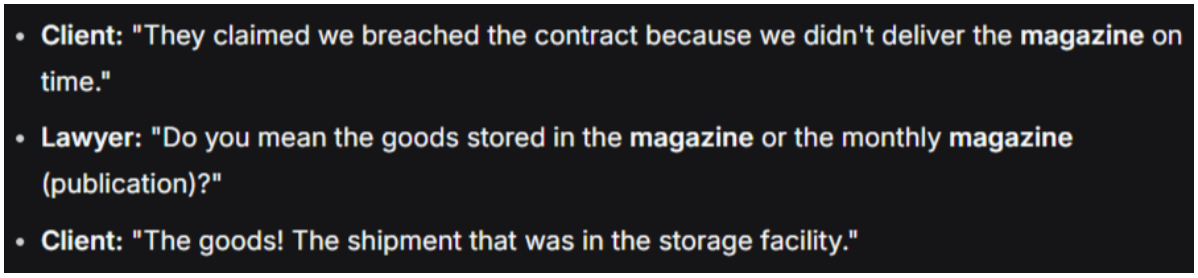


Рис. 2. Пример ситуации с коммуникативной ошибкой

Последним компонентом интегрированной методики представлена корпусная лингвистика. Развитие Soft Skill компетенций, включая критическое мышление, приводит к тому, что учащиеся начинают ставить под сомнение стандартизированные коммуникативные модели, представленные в учебных материалах. Тогда возникает необходимость проверки изучаемых речевых конструкций на корректность их употребления в соотношении с реальными контекстами. В таком случае уместно обращение к корпусам – внушительным массивам текстов, где собраны тысячи примеров различных употреблений лексем и доступна функция настраиваемого поиска. К примеру, вводя слово «consideration» в систему поиска Corpus of Contemporary American English (COCA), студент может проанализировать, в каких случаях данная лексическая единица употребляется в значении «встречное удовлетворение», встречающемся в юридических документах [5]. Обращая внимание как на структуру фраз, так и на источники, из которых взяты цитаты, обучающиеся отсеивают варианты, не соответствующие искомому значению, и вместе с преподавателем составляют список релевантных результатов поиска, обучаясь работе с аутентичным материалом языка, используемого непосредственно носителями.

1	WEB: 2012: clerk.house.gov	generally chooses the legislative vehicle , and presents it for	consideration	and amendment . This vehicle may be an introduced bill , or
2	SPOK: 1999: Fox_Sunday	think of a better way other than having our nominee give	consideration	and perhaps seeking the nomination of the Reform Party to get
3	ACAD: 2000: WaterEngin	the year . Ultraviolet disinfection was chosen based on safety	considerations	and the anticipated reuse of some treated effluent by the
4	ACAD: 1993: Ethnology	. Moreover , the distinctions between cultural and pragmatic	considerations	are not readily made among these people . # In view of
5	BLOG: 2012: scienceblogs.com	hurtling down from the sky ? " and not taking into	consideration	as evidence in the calculation THE FACT THAT YOU 'VE GOT A
6	ACAD: 2001: WaterEngin	association said that the standard under	consideration	at EPA could " dictate the erosion and sediment controls that
7	NEWS: 1998: WashPost	Mr. Starr should know that . But perhaps he considers such	considerations	beneath him and is simply exercising the power of an office not
8	ACAD: 1998: ABAJournal	community as one targeted for ' rehabilitation ' and special	consideration	by Congress . " # Some 70 percent of the Native Hawaiians
9	NEWS: 2008: SanFranChron	to speculate on the effect of legal issues still under	consideration	by the courts . " // Unlike Los Angeles , San Francisco
10	BLOG: 2012: sciencecodex.com	reduction programs -- like the cap and trade program under	consideration	by the U.S. Congress -- may not sufficiently slow climate change

Рис. 3. Результаты поиска слова consideration в COCA

Тем не менее, решающую роль в предложенной методике играет цикличность вышеописанных действий. Только в синергии всех компонентов возможно достичь эффективности усваивания юридической лексики английского языка с чётким отделением правовой терминологии от ЛДП. Первичным этапом является построение ментальной карты, за чем следует практическое применение изученных терминов в работе с ИИ-тренажёром и, наконец, завершает цикл устранение сомнений посредством обращения к корпусным массивам данных, где учащиеся проверяют реальное употребление лексем. Поскольку цикличность предполагает возвращение к первому этапу процесса, студент, после всех совершённых действий, уточняет ранее составленную ментальную карту, то есть добавляет детали в соответствие с полученными знаниями и исправляет уже внесённое. Цикличность

синергии трёх компонентов интегрированной методики способствует формированию языковой и профессиональной компетенций.

Примером вышеизложенного цикла может послужить задание, где студенту предоставлен список терминов по деликтному праву (tort law). В первую очередь он строит ментальную карту, выделяя на ней ЛДП. Затем учащийся работает с чат-ботом, симулирующим допрос в суде, после чего обращается к корпусу и проверяет, как реально употребляется спорный термин в решениях судов. В результате проведённого исследования он корректирует существующую карту и завершает упражнение выводом.

Таким образом, предложенная модель направлена на достижение ряда результатов: снижение частотности ошибок, связанных с ЛДП, формирование системного понимания терминологии, а также приобретение студентами не только знания слов, но и полезных инструментов для самостоятельной работы с языком в будущем. Интегрированная методика изучения англоязычной терминологии в сфере юриспруденции призвана решить ключевую проблему усвоения специализированной лексики на иностранном языке – проблему ЛДП и контекстуальной вариативности. Она нацелена как на формирование словарного запаса, так и на профессиональное языковое мышление. Современное мировое пространство требует быть готовым к многочисленным межкультурным контактам, но вместе с тем и владеть актуальными технологиями, которые уже вошли в повседневную жизнь.

Литература

1. Брыксина И.Е., Деркач А.К., Глущенко О.А. Использование ментальных карт на иностранном языке в формировании профессиональной лексической компетенции студентов медицинского вуза // Язык и культура. 2023. № 64. С. 103–122. DOI: 10.17223/19996195/64/6.

2. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 309-323. DOI:10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323.

3. Машкова, Н. А. Ложные друзья переводчика в юридической лексике: проблемы и методы обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/33PDMN325.pdf.

4. Сысоев П.В., Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 3. С. 46–59.

5. Corpus of Contemporary American English (COCA) [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: https://www.english-corpora.org (дата обращения 15.03.2026).
6. XMind [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: https://app.xmind.com (дата обращения 15.03.2026).

УДК 372.881.1

Брыксина И.Е.,
канд. пед. наук, доцент,
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
Тамбов, Россия
bryxina68@mail.ru
Author ID: 280671, SPIN-код: 6767-2015
Черкасова И.С.,
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
Тамбов, Россия
irenecherkasovas@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ

Аннотация: *в данной статье рассматриваются способы и особенности использования технологий на основе искусственного интеллекта (ИИ) в обучении будущего поколения лингвистов профессиональной лексике, связанной с экологической терминологией. Объясняются преимущества использования ИИ в обучении.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, английский язык, экология, преподавание, лингвистика*

Bryxina I.E.,
PhD, Associate Professor,
Derzhavin Tambov State University,
Tambov, Russia
bryxina68@mail.ru
Author ID: 280671, SPIN-код: 6767-2015
Cherkasova I.S.,
Research Associate,
Derzhavin Tambov State University,
Tambov, Russia
irenecherkasovas@gmail.com

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES TO FORM THE ECOLOGICAL TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE LINGUISTS

Abstract: *this article examines the methods and features of using artificial intelligence-based (AI) technologies in teaching future generations of linguists professional vocabulary related to environmental terminology. The advantages of using AI in teaching are explained.*

Keywords: *artificial intelligence, English language, ecology, teaching, linguistics*

На сегодняшний день в условиях ухудшения экологический ситуации и резких климатических изменений возникает новый вид дискурса на базе общего предмета – состояния окружающей среды [1, 100]. Мировой кризис в области экологии приводит к возникновению большой потребности в наличии квалифицированных кадров, способных осуществлять коммуникацию с представителями научных сообществ из разных стран для расширения технологических баз, связанных с поиском новых способов защиты окружающей среды и адаптацией старых методов.

Для будущих лингвистов освоение профессионально-углубленной лексики является важным аспектом овладевания иностранным языком. Однако традиционные методы обучения могут не успевать за скоростью устаревания и возникновения профессиональных понятий из-за динамичного развития системы терминологии в сфере экологии: появляются новые концепции, а старые либо переосмысляются, либо исчезают [4, 160]. Ввиду активного изучения экосистем и стремления выявить новые вариации защиты среды возникает необходимость к совершенствованию учебного процесса при обучении будущего поколения лингвистов профессиональной терминологии.

Развитие искусственного интеллекта поспособствовало развитию программ и алгоритмов, которые позволили повлиять на развитие навыков студентов [2, 47]. Так, сегодня технологии на основе искусственного интеллекта выступают как современные помощники преподавателя и обладают полезными функциями, которые позволяют наиболее эффективно организовывать учебные занятия [3, 113]. Нейросети и чат-боты постоянно развиваются и адаптируются благодаря доступу к широкой базе интернет-ресурсов и частому взаимодействию с пользователями, в связи с чем они справляются с поставленными задачами в короткие сроки.

При изучении экологической терминологии студенты часто сталкиваются с проблемами данной темы: многозначностью терминов, отсутствию четких и единых стандартов в конкретизации феноменов и локализацией определенных названий из-за их географических особенностей.

Экологические термины отличаются многозначностью из-за своей специфичность: так, слово «resistance» может быть использовано как свой-

ство сообщества или популяции оставаться неизменным при воздействии каких-то факторов (например, пожара или урагана), так и как мера общей приспособленности организма – вероятность его выживания и участия в размножении. Технологии на основе искусственного интеллекта способны определять тип текста и контекст, в котором было использовано конкретное слово, и предоставлять конкретную информацию о его значении благодаря широкой базе информации, к которой нейросети имеют доступ. Кроме того, ИИ-технологии могут выделять и объяснять лексику с единым значением, но разным написанием. Так, например, выражения «biome», «ecozone» и «biogeographic realm» имеют идентичное значение, но одинаково часто используются в новостях и различной документации, что может вызвать затруднения при прочтении информации (табл. 1).

Таблица 1. Примеры использования лексики

1	The savanna **biome** is characterized by warm temperatures year-round and distinct wet and dry seasons, supporting vast herds of grazing animals.
2	Freshwater **ecozones** are classified based on drainage basins and the distribution of fish species.
3	The Antarctic **biogeographic realm** is unique because it is so isolated and has been covered by ice for millions of years, supporting only specially adapted organisms like penguins and seals.

Также, в СМИ можно заметить «локальную» лексику, связанную с экологией, но свойственную только для конкретных регионов: например, «eagre» как местное название приливной волны на реках в болотистой местности широко используется на востоке Англии или слово «zawn», тоже использующиеся в регионах Англии, обозначающее узкий, морской каньон или расщелина в скалах, образованная волнами. Нейросети и чат-боты эффективно отслеживают специфичную и аутентичную лексику в ходе анализа новостной страницы и в короткие сроки предоставляют информацию о значении, распространенности термина на территории англоговорящих стран, а также частоте встречаемости в официальных документах и новостных источниках, что позволяет организовать занятие наиболее продуктивно с минимальной потерей времени. Кроме того, ИИ-технологии предоставляют ряд контекстных примеров для лучшего освоения и понимания конкретного термина. Например, слово «adaptation» (пер. «адаптация»), широко используемое как в повседневном дискурсе, так и в научных докладах. Так, можно отследить использование данного слова в различных предложениях для более глубокого анализа (табл. 2).

Технологии на основе ИИ обладают способностью к визуализации понятия: так, например, если студент сталкивается с проблемой понимания значения термина, чат-бот или нейросеть может сгенерировать картину для луч-

шего освоения посредством дополнения объяснения визуальным источником. Помимо чат-ботов и нейросетей в ходе изучения экологической терминологии могут быть использованы персонализированные словари, в которых формируются термины по тематике и направленности (климатология, геоэкология), а также интерактивные задания в виде карточек, кроссвордов и тестов.

Таблица 2. Примеры использования слова «adaptation» в разном контексте

1	The long neck of a giraffe is an **adaptation** for feeding on tall trees.
2	Building seawalls is a form of climate adaptation.
3	The migration of entire species toward the poles is one of the most visible signs of ecosystem **adaptation** to a warming planet.
4	Forests are demonstrating a slow but steady **adaptation** to changing fire regimes by favoring species with thicker bark.
5	The ability of urban wildlife, like coyotes, to thrive in cities is a fascinating example of rapid **adaptation** to human-dominated landscapes.

Так, например, нейросети и чат-боты способны формировать предложения с пропусками, в которых необходимо вставить одно и то же слово, в зависимости от контекста. В зависимости от цели, слова, которые должны быть вписаны в пропуски, могут быть предоставлены списком, а могут и не включаться в задание. В таких случаях студентам необходимо самостоятельно подбираться уже известные им слова в зависимости от контекста. Так, в следующем упражнение представлены несколько предложений, где пропущено одно и то же слово, которое студентам необходимо вставить, опираясь на собственный словарный запас, связанный с экологическими явлениями (табл. 3).

Таблица 3. Упражнение с пропущенным словом «sustainability»

1	The concept of _____ rests on three pillars: environmental protection, social equity, and economic viability.
2	The rapid depletion of natural resources raises serious questions about the long-term _____ of modern civilization.
3	Urban planners are integrating _____ principles by designing cities with green spaces and efficient public transport.
4	Achieving true _____ requires a fundamental shift in how we produce and consume resources.

Таким образом, в ходе обучения профессиональной узко-направленной лексике, связанной с экологией, преподавателями могут быть использованы ИИ-помощники для организации наиболее продуктивного учебного

процесса: технологии, построенные на данных алгоритмах, способны объяснять, анализировать и предоставлять яркие примеры специфичных понятий с использованием аутентичных источников, а также предоставлять интерактивные формы занятий для улучшения качества образовательного процесса и повышения мотивации студентов, что существенно влияет на результативность.

Литература

1. Басинская М.В. Семантика терминов-неологизмов англоязычного эколого-научного дискурса // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Академия ФСИН России. Рязань: Академия ФСИН России, 2023. С. 99-103.
2. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46-59.
3. Якутина М.В. Использование искусственного интеллекта для анализа текста в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2 (111). С. 113-116.
4. Яшина Н.К., Александрова П.А. Особенности формирования терминосистемы «экология» в английском и русских языках // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Москва: Алеф, 2023. С. 159-162.

УДК: 371.321

Власов Р. А.,
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия
Vlasov.roman99@mail.ru
AuthorID: 1281682, SPIN-код: 4584-5500

ГЕНЕРАТИВНЫЕ НЕЙРОННЫЕ СЕТИ: РИСКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: *Статья посвящена анализу рисков внедрения генеративных нейронных сетей в процесс обучения английскому языку в условиях*

дистанционного и гибридного форматов. Систематизированы когнитивные, академические, методические, этико-правовые и профессионально-педагогические риски использования генеративного искусственного интеллекта в языковом образовании. Особое внимание уделяется проблеме когнитивной аутсорсизации и трансформации механизмов контроля речевой деятельности. Предлагается модель педагогически регулируемой интеграции технологий, ориентированная на сохранение качества языковой подготовки и академической добросовестности.

Ключевые слова: *искусственный интеллект; цифровая образовательная среда; академическая добросовестность; когнитивная аутсорсизация; коммуникативная компетенция; продуктивные виды речевой деятельности; AI-грамотность; цифровая трансформация.*

Vlasov R. A.,
Moscow City University,
Moscow, Russia
Vlasov.roman99@mail.ru
AuthorID: 1281682, SPIN-код: 4584-5500

GENERATIVE NEURAL NETWORKS: RISKS AND PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR INTEGRATION INTO THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING PROCESS

Abstract: *The article is devoted to the analysis of the risks of introducing generative neural networks into the process of teaching English in remote and hybrid formats. The cognitive, academic, methodological, ethical, legal, and professional-pedagogical risks of using generative artificial intelligence in language education are systematized. Special attention is paid to the problem of cognitive outsourcing and transformation of mechanisms for assessing speech activity. A model of pedagogically regulated integration of generative technologies is proposed, focused on maintaining the quality of language training and academic integrity.*

Keywords: *artificial intelligence; digital educational environment; academic integrity; cognitive outsourcing; communicative competence; productive speech activities; AI literacy; digital transformation.*

Введение. Цифровая трансформация образования сопровождается активной интеграцией инструментов искусственного интеллекта в учебный процесс. Особое место занимают генеративные нейронные сети, способные создавать тексты и иные виды контента на основе анализа больших массивов данных. В дистанционном и гибридном форматах их использование происходит особенно интенсивно.

Зарубежные исследования фиксируют стремительный рост использования генеративного ИИ обучающимися и преподавателями. Согласно данным Higher Education Policy Institute, большинство студентов в Великобритании регулярно применяют генеративные инструменты при выполнении заданий [2]. Европейский мониторинг подтверждает расширение практики использования ИИ педагогами [10]. Российские исследования также указывают на формирование неоднозначных стратегий его применения в вузах [6]. Анализ готовности преподавателей к использованию ИИ демонстрирует различный уровень осведомлённости и профессиональной рефлексии [7]. Вопросы интеграции технологий в российских и зарубежных университетах рассматриваются и в работах Кобелева и Отоцкого [8].

В профессионально-ориентированном обучении английскому языку данная проблема приобретает особую значимость, поскольку языковая подготовка направлена на формирование коммуникативной компетенции и требует самостоятельного порождения высказывания. Использование генеративных моделей может привести к когнитивной аутсорсизации – передаче части мыслительных операций цифровой системе. В дистанционной среде данный риск усиливается ограниченными возможностями верификации самостоятельности выполнения заданий. Дополнительную проблему создаёт феномен «галлюцинаций» моделей, описанный в исследованиях G. Marcus [1], что повышает вероятность усвоения некорректной информации.

Цель исследования – систематизация рисков внедрения генеративных технологий в обучение английскому языку и определение направлений их педагогической регуляции. Научная новизна исследования заключается в систематизации рисков генеративного ИИ применительно к профессионально-ориентированному обучению английскому языку в условиях дистанционного и гибридного форматов.

Методологическую основу составили анализ отечественных и зарубежных публикаций, сопоставление эмпирических данных и их интерпретация в рамках компетентностного подхода.

Результаты исследования. Внедрение генеративных нейронных сетей целесообразно рассматривать через системный анализ рисков. В контексте обучения английскому языку в дистанционном и гибридном формате данные риски могут быть классифицированы как: когнитивные, академические, методические, этико-правовые и профессионально-педагогические.

1. Когнитивные риски. Формирование иноязычной компетенции предполагает активное языковое конструирование и редактирование высказывания. Генеративные модели сокращают данную когнитивную нагрузку, предоставляя готовые решения. Систематический обзор X. Zhai показал связь чрезмерной зависимости от ИИ-систем со снижением критического

мышления [3]. В языковом обучении это особенно заметно в продуктивных видах речевой деятельности – письме и говорении, где возможна подмена самостоятельного высказывания алгоритмической генерацией.

2. Академические риски. Распространение генеративного ИИ трансформирует представления о допустимой помощи при выполнении заданий. Рост использования таких инструментов зафиксирован в зарубежных исследованиях [2] и европейских отчётах [10]. Российские авторы отмечают тенденцию к имитации учебной активности со стороны части обучающихся [6]. Анализ состояния отечественной образовательной среды также указывает на необходимость регламентирования применения ИИ [9]. В дистанционном формате проблема объективной оценки самостоятельности выполнения письменных работ становится особенно актуальной.

3. Методические риски. Генеративные модели, несмотря на формальную корректность текстов, могут воспроизводить стилистически усреднённые или фактически неточные конструкции. Феномен «галлюцинаций» описан в ряде аналитических публикаций [1]. В языковом образовании это создаёт риск закрепления неточных языковых моделей и снижает мотивацию к самостоятельному редактированию текста.

4. Этические и правовые риски. Правовой статус текстов, созданных с использованием ИИ, остаётся дискуссионным. Вопросы авторства и ответственности рассматриваются в отечественных правовых исследованиях [5]. Расширение использования цифровых сервисов также связано с рисками обработки персональных данных.

5. Профессионально-педагогические риски. Интеграция генеративных технологий влияет на роль преподавателя. Европейские данные демонстрируют рост их использования при сохранении настороженного отношения к последствиям [10]. Исследования готовности российских преподавателей к использованию ИИ подчёркивают значимость профессиональной рефлексии [7]. При этом автоматизация отдельных функций не должна подменять коммуникативное взаимодействие, являющееся основой языкового обучения.

Практико-ориентированные стратегии минимизации рисков. Минимизация рисков внедрения генеративных нейронных сетей в обучение английскому языку предполагает переход от запретительной модели к модели педагогически регулируемой интеграции технологий. Это означает, что искусственный интеллект должен рассматриваться не как замена речевой деятельности обучающегося, а как инструмент, включённый в методически продуманную структуру занятия. В условиях дистанционного и гибридного форматов особую значимость приобретает переориентация контроля с оценки исключительно конечного продукта на анализ процесса формирования высказывания. Например, при выполнении письменного задания (essay, report, opinion paragraph) студент может сначала представить план

аргументации, затем устно прокомментировать выбор лексико-грамматических средств в синхронном онлайн-режиме, а после – защитить итоговый текст, отвечая на уточняющие вопросы преподавателя. Такая модель делает невозможной полную подмену речевой деятельности автоматической генерацией и позволяет оценить глубину владения языковыми структурами.

Эффективной практикой может быть и использование ИИ в качестве объекта критического анализа. Например, студентам предлагается сгенерированный текст по профессиональной тематике (business e-mail, technical description, case analysis) с заданием выявить стилистические неточности, избыточные клише, фактические ошибки или прагматические несоответствия контексту коммуникации. Подобная работа переводит взаимодействие с генеративной моделью в плоскость развития критического мышления и метаязыковой рефлексии, снижая риск некритичного заимствования контента.

Дополнительным направлением является формирование AI-грамотности обучающихся. Осознание феномена «галлюцинаций» и ограничений генеративных моделей [1] может быть реализовано через задания, предполагающие сопоставление сгенерированного текста с аутентичными источниками или проверку фактической достоверности приведённых данных. В результате искусственный интеллект перестаёт восприниматься как безошибочный авторитет и становится инструментом, требующим проверки и интерпретации.

Наконец, ключевым условием эффективной интеграции технологий остаётся сохранение ведущей роли преподавателя как медиатора цифровой образовательной среды. Исследования показывают, что характер использования ИИ напрямую зависит от уровня педагогической готовности и профессиональной рефлексии преподавателя [7]. Следовательно, снижение рисков связано прежде всего с методической трансформацией форм контроля и организации учебной деятельности, а не с формальным ограничением доступа к технологиям.

Вывод. Проведённая классификация показала, что риски внедрения генеративных нейронных сетей в обучение английскому языку носят системный характер и затрагивают когнитивную сферу обучающихся, механизмы академического контроля, методику формирования языковой компетенции и профессиональную роль преподавателя. Наибольшую уязвимость демонстрируют продуктивные виды речевой деятельности, поскольку возможность алгоритмической генерации текста размывает границу между результатом обучения и технической симуляцией языковой активности. В условиях дистанционного и гибридного форматов данные риски усиливаются за счёт ограниченных инструментов верификации самостоятельности выполнения заданий. Это требует не запретительной, а

методически выстроенной модели интеграции генеративных технологий, предполагающей трансформацию форм контроля, развитие AI-грамотности обучающихся и сохранение ведущей роли преподавателя как организатора коммуникативной практики.

Таким образом, эффективность внедрения генеративных нейронных сетей в профессионально-ориентированное обучение английскому языку определяется не самим фактом использования технологии, а степенью её педагогической регуляции и методической обоснованности.

Литература

1. Marcus G. Deep Learning Is Hitting a Wall // Nautilus. – 2022. – URL: https://nautil.us/deep-learning-is-hitting-a-wall-238440/ (дата обращения: 02.09.2025)
2. HEPI. Student Generative AI Survey 2025. – Higher Education Policy Institute, 2025. – URL: https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/ (дата обращения: 03.09.2025)
3. Zhai X., Wibowo S., Li J. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review // Smart Learning Environments. – 2024. – Vol. 11(1). – P. 1–14. http://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7
4. National Literacy Trust. Children, young people and teachers' use of generative AI to support literacy in 2024. – 2024. – URL: https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/children-young-people-and-teachers-use-of-generative-ai-to-support-literacy-in-2024 (дата обращения: 03.09.2025)
5. Венгеров А.Б. Правовые аспекты использования искусственного интеллекта в образовательной среде // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. – 2022. – №2. – С. 45–59.
6. Ананин А.В. Когда честно – хорошо, для имитации – плохо: стратегии использования генеративного ИИ в вузах России // Высшее образование в России. – 2025. – №3. – С. 55–66.
7. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-osvedomlyonnost-gotovnost-i-praktika-primeneniya-prepodavatelyami-vysshey-shkoly-tehnologiy (дата обращения: 04.09.2025).
8. Кобелев С. В., Отоцкий П. Л. Генеративный искусственный интеллект: интеграция в вузах России и мира // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. № 3. С. 127–141.
9. Соколов Н.В., Виноградский В. Г. Искусственный интеллект в образовании: анализ, перспективы и риски в РФ // Проблемы современного

педагогического образования. 2022. №76-2. URL: https://cyberleninka.ru/article /n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-analiz-perspektivy-i-riski-v-rf (дата обращения: 03.09.2025).

10. Sanoma Learning. European Teacher Survey 2025: AI in Education. – 2025. – URL: https://www.sanomalearning.com/en/news-container/20252/ets-2025-ai-in-education (дата обращения: 03.09.2025)

УДК 372.881.161.1

Гусева Е. В.,
канд. филол. наук
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия;
elviguseva@mail.ru
Author ID: 919174, SPIN-код: 4312-0574
Муковоз А. С.,
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
Москва, Россия;
LisicM@list.ru
Author ID: 743735, SPIN-код: 9501-8344

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕНЯЮЩИХСЯ РЕАЛИЙ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация. *В статье отражены результаты серии исследований авторов относительно использования новых технологий преподавателями и студентами. В частности, приводится информация о конкретных ресурсах и отношении к ним педагогов и учащихся. Отмечается необходимость переработки системы практических заданий для иностранных учащихся в условиях нового формата обучения.*

Ключевые слова: *новые технологии (НТ), искусственный интеллект (ИИ), смешанное обучение, преподавание, русский как иностранный (РКИ), презентации PowerPoint.*

Guseva E. V.,
PhD in Philology,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
elviguseva@mail.ru
Author ID: 919174, SPIN-код: 4312-0574

Mukovoz A. S.,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia
LisicM@list.ru
Author ID: 743735, SPIN-код: 9501-8344

NEW TECHNOLOGIES IN THE WORK OF TEACHERS AND STUDENTS AS A REFLECTION OF CHANGING REALITIES IN EDUCATION

Abstract. *The article presents the results of a series of studies by the authors regarding the use of new technologies by teachers and students. In particular, information is provided about specific resources and the attitudes of teachers and students toward them. There is a need to revise the system of practical assignments for foreign students in the context of the new learning format.*

Keywords: *new technologies; artificial intelligence; blended learning; teaching, Russian as a foreign language, PowerPoint training presentations.*

Современный мир стремительно меняется. Научно-технический прогресс ускоряется настолько, что мы не успеваем не только привыкнуть к новым технологиям, но часто даже не успеваем понять, что это такое, и определиться с отношением к ним. Но отказаться от этих нововведений уже невозможно, они становятся обязательными. Это касается всех областей жизни, в том числе – образования. Кажется, еще недавно из-за внезапного перехода в связи с ковидными ограничениями «на удалёнку» мы были вынуждены учиться проводить первые дистанционные занятия в Skype (а затем – в Zoom) и осваивать основные возможности PowerPoint, но вот уже электронные дневники в школе стали обязательными, учителя и родители решают все вопросы в чатах, вступительные экзамены принимаются дистанционно, а мы обсуждаем, как избежать проблем, связанных с использованием учащимися инструментов искусственного интеллекта.

Проблемы, связанные с использованием научных технологий (далее – НТ) в образовании, активно исследуются педагогами и психологами. Для области преподавания русского языка как иностранного данная тема также весьма актуальна. В 2024–2025 годах авторы статьи провели несколько опросов на эту тему среди педагогов (преподавателей вузов и школьных учителей) и иностранных учащихся (студентов МГУ имени М. В. Ломоносова).

Сейчас как дистанционные, так и аудиторные занятия в современных вузах проходят, как правило, с презентациями. Как показали опросы студентов, неправильно оформленная и представленная презентация может

сделать урок неэффективным. Это значит, что умение создать хорошую презентацию стало одним из основных требований к современному преподавателю. Самый привычный инструмент для создания презентаций – PowerPoint (далее PP), известный практически всем пользователям персонального компьютера. В интернете сейчас можно найти много рекомендаций, даже полноценные мастер-классы и курсы повышения квалификации по работе в программе PP. Но преподавателям старшего поколения это кажется сложным, требующим много времени для изучения, да и в основном речь там идёт о презентациях рекламного характера, докладах, представлении конкретной темы для школьников и под., что не всегда соответствует целям урока русского языка в вузе, где задача завлечь, заинтересовать и удержать внимание присутствует, но не так важна, как для рекламы и на занятиях с детьми, а на первый план выходит проблема представить информацию логично, структурированно и облегчить её понимание и запоминание. Эта задача всегда стояла перед педагогами, но раньше применялись другие, традиционные ресурсы: «ещё в 2019 году использовались в основном тёмные доски и мел (реже – белые и маркеры), обычные (бумажные) учебники и, иногда, дополнительные распечатки, вырезки из газет и журналов. С необходимостью перехода на удалённое обучение изменились и сами виды иллюстративного материала, и формы их подачи» [2; 166].

Для выполнения данной задачи необходимо понимание некоторых психологических особенностей восприятия. Во-первых, несмотря на то, что основным каналом получения информации является зрение, среди учащихся вузов преобладают не визуалы, а дигиталы [1; 57–60]. А. П. Лобанов и Н. П. Радчикова, объясняют это тем, что «взрослеющий и интеллектуально развивающийся человек всё больше внимания уделяет не обнаружению, а переработке информации, значимость модальности которой уступает место процессам обобщения и категоризации» [5; 130]. То есть для достижения цели презентации, направленной на освоение нового материала или работу над ошибками, оптимальным будет вариант презентации с таблицами, схемами и подобными визуальными логическими элементами (см. подробнее [3; 313]).

Во-вторых, при оформлении материалов необходимо учитывать особенности восприятия цвета. Как показал опрос студентов, в визуальном восприятии учащихся и их привычках использования цветовых выделений текста в процессе обучения есть некоторые закономерности (см. подробнее [2; 168]), которые делают более эффективными кадры с определенным соотношением цветов. Например, «Яркий, привлекающий внимание, даже раздражающий и потому хорошо запоминающийся *красный*, составляющий контраст с *чёрным* на *белом* фоне, – основа, необходимая для выделения в учебном материале самого главного. Дополнительно можно брать

сине-зеленые оттенки, которые будут, скорее, успокаивать и давать ощущение правильности» [2; 169].

Вообще, даже при помощи самых элементарных инструментов PP можно создать весьма эффективную презентацию (см. подробнее [2, 3]). Однако не менее важно, как она представлена на занятии. По мнению студентов, часто мелькающие слайды, большое количество анимации в презентациях, излишняя перегруженность занятия видеорядом или большим количеством ненужной информации, презентации «для галочки» (когда просто зачитывается текст на слайде или преподаватель не дает никаких пояснений по изображению) снижают эффективность, отвлекают внимание от содержания и приводят к чрезмерной усталости.

Что же касается занятий без использования НТ, то отношение студентов к ним различное. Некоторые считают такие занятия не менее ценными, а иногда даже более полезными: такой формат занятий позволяет больше обсуждать и глубже размышлять, сосредоточиться на теме, развивают критическое мышление, навыки слушания и коммуникации, формируют способность к продолжительной концентрации и логическому построению устной речи. Здесь очень важно умение преподавателя увлеченно и ясно объяснить материал. Один студент сказал, что самые запоминающиеся моменты занятий – когда все отрывают взгляд от экрана и начинают дискуссию. Но многие учащиеся считают, что отказываться от новых технологий в современном обучении неправильно. Это делает занятия скучными и утомительными, даже безжизненными, для современного человека, окруженного новыми технологиями постоянно и во всех областях жизни, такие занятия выглядят анахронизмом. В целом, студенты сходятся во мнении, что оптимальным является модель смешанного обучения, сочетающая «эффективность технологий и глубину традиционных форматов».

В принципе, преподаватели уже редко работают без привлечения НТ. Об этом свидетельствуют и результаты проведенного опроса. Подавляющее большинство педагогов используют в своей работе современные технологии потому, что «это очень удобно» или «это требование современности». Почти все делают это для подготовки к занятиям, для их проведения, многие – для организации внеурочного общения. Респонденты перечисляют как общие ресурсы (компьютер, интернет, мессенджеры, инструменты google для рассылки ДЗ, искусственный интеллект, нейросети, тематические сайты, онлайн-учебники, интерактивные доски, сайты для создания интерактивных учебных материалов, интерактивные упражнения, платформы для демонстрации видеоматериалов, онлайн библиотеки, корпуса данных, мобильные приложения и т. д.), так и конкретные программы (офисные приложения Word, Excel, PowerPoint и под., мессенджеры Телеграм и WhatsApp, сайты для создания интерактивных учебных и тестовых

материалов Wordwall, Testpad, Quizlet, LearningApps, а также нейросети DeepSeek, Perplexity и ChatGPT и проч.). Причем, учителя активнее используют ресурсы, созданные специально для школьного обучения: «Моя школа» (федеральная государственная информационная система), РЭШ (Российская электронная школа), МЭШ (Московская электронная школа), Учи.ру (онлайн-платформа, включающая в себя онлайн-школу «Учи. Дома», портал «Учи. Ответы», офлайн-кружки и образовательный ресурс «ЯКласс»), «Яндекс. Учебник», «Решу ВПР», Инфоурок, КЕГЭ (Компьютерный Единый Государственный Экзамен), Библиотека ЦОК (Библиотека цифрового образовательного контента) и др. Вузовские преподаватели пользуются в основном общими ресурсами (это нейросети, корпуса данных, онлайн-библиотеки, интерактивные доски, офисные и под. программы, сайты для создания интерактивных учебных материалов и проведения занятий).

Итак, педагоги уже не могут не использовать современные технологии в своей работе. Но в вопросе об использовании ИИ в работе учащихся еще не все так просто. Здесь нет единого мнения. Одни считают, что нужно всеми силами стараться исключить такую возможность (правда, никто еще не дал ответ на вопрос: а как это сделать в современных условиях?). Другие не видят ничего страшного в том, что учащиеся будут пользоваться любыми доступными технологиями, потому что это уже не просто доступная опция, это стало неотъемлемой частью нашей жизни, то есть с этим невозможно и даже неразумно бороться. Наверно, как обычно, правы те, кто придерживается «золотой середины»: нужно идти в ногу со временем, взяв на вооружение все полезные инструменты, которые предлагает нам современность, но пытаться свести к минимуму отрицательные стороны использования новых технологий в системе образования.

Опасности, которые таятся в применении учащимися ИИ, очевидны. Среди основных – недобросовестное использование генеративных технологий: практически, это то же списывание, в результате чего студенты разучиваются мыслить и формулировать мысли самостоятельно, критически подходить к информации. А одна из основных проблем ИИ – галлюцинирование нейросетей – порождает «ошибки и риски закрепления неверных ответов обучающимися» [4, с. 246]. Однако стоит отметить, что сами по себе новые технологии не порождают новые проблемы, они просто выводят их на новый уровень.

Для студентов НТ – это естественная составляющая всей жизни. Они не просто положительно относятся к использованию преподавателями НТ на занятиях (такие уроки, с точки зрения учащихся, становятся более эффективными, интересными и понятными, наглядными, динамичными, позволяют глубже погрузиться в тему, легче запомнить информацию, некото-

рые форматы превращают пассивную аудиторию в активных участников), но и активно пользуются НТ в учебе. Учащиеся чаще всего используют электронные библиотеки (CyberLeninka, eLibrary, JSTOR), образовательные онлайн-платформы (Coursera, «Открытое образование», Khan Academy, Stepik), видеохостинги, содержащие образовательный контент (Bilibili, Baidu, YouTube), сервисы для организации рабочего времени (Notion, Obsidian), нейросети, переводчики, программы для изучения языка и проверки текстов (ChatGPT, DeepSeek, ЯндексGPT, DeepL, Multitran, Anki, Quizlet, ABBYY Lingvo, RussianGram, «Орфограммка») и, конечно, различные поисковики и платформы для видеоконференций.

Надо сказать, что студенты достаточно адекватно относятся к НТ в обучении, воспринимая их как инструмент, предоставляющий расширенные возможности для доступа к огромному объему полезной информации, различным ресурсам и получения, таким образом, более качественного образования. При этом важны осознанность (то есть использовать технологии надо с умом, контролируя их, а не подчиняясь им) и гибкость (нужно уметь сочетать лучшее из цифрового и живого миров). Вот слова из одной студенческой работы: «Будущее – за теми, кто умеет не просто пользоваться инструментами, а создавать с их помощью что-то новое».

Говорят, за последние 5 лет ИИ-технологии совершили такой же прорыв, как компьютерные технологии за предыдущие 30 лет. Это значит, что остановить процесс вхождения ИИ в систему образования невозможно – это уже не будущее, это наше настоящее. В частности, генерацию текста при помощи ИИ педагоги используют для экономии времени на подготовку к занятиям, а учащиеся – для выполнения творческих заданий, то есть некоторые форматы заданий (напр., домашнее сочинение) становятся бесполезными. И задача современного образования – перейти на новые форматы проведения занятий, практически переработать систему заданий, приведя весь учебный процесс в соответствие с реалиями современной эпохи.

Литература

1. Бондарчук Е. В. Успешность обучения студентов с разными типами восприятия информации // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психологические науки. 2023. №23-3. С. 54–61.

2. Гусева Е. В., Муковоз А. С. Особенности визуализации в учебных презентациях PowerPoint на занятиях по русскому языку как иностранному// Традиционные и новые технологии в преподавании русского языка как иностранного: материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 20 февраля 2025 г. / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф.

С. А. Вишнякова [Электронное издание сетевого распространения]. М.: МПГУ, 2025. С. 165–171.

3. Гусева Е. В., Муковоз А. С. Организация учебного процесса в новых условиях: презентации PowerPoint на занятиях РКИ // Цифровая гуманитаристика в глобальном мире: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. М.: РУДН, 2025. Т. 2. С. 311–314.

4. Ивкина М. И. Использование ИИ на занятиях РКИ: PRO и CONTRA // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 30 мая 2025 г. /под общ. ред. Е. А. Хамраевой [Электронное издание сетевого распространения]. М.: МПГУ, 2025. С. 242–247.

5. Лобанов А. П., Радчикова Н.*П.* Ведущая репрезентативная система и динамика её развития в контексте теории сенсорно-перцептивных способностей // Вестник Псковского государственного университета. 2016. №4. С. 125–131.

УДК 372.881.1

Жуков К.В.,
канд. истор. наук, доцент,
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия
Konstantin.V.Zhukov@novsu.ru
Author ID: 322458, SPIN-код: 5824-5730
Жукова Е.Ф.,
канд. филол. наук, доцент,
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия
Elena.Zhukova@novsu.ru
Author ID: 742359, SPIN-код: 9248-7233

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ И ГИБРИДНОМ ФОРМАТЕ

Аннотация: *Во всех вузах Российской Федерации происходит постепенный переход к цифровому дистанционному обучению. В статье изучены роль и особенности обучения английскому языку с использованием образо-*

вательной платформы Moodle в Новгородском государственном университете. Выявлены преимущества и недостатки языкового дистанционного образования. Сделан вывод о том, что в системе преподавания иностранных языков дистанционный формат обучения может считаться формой, которая дополняет и усиливает учебно-образовательный потенциал получаемого образования. Наиболее эффективной формой является интеграция дистанционного и гибридного форматов.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, интернет-технологии, онлайн-платформа Moodle, образовательная платформа дистанционного обучения.*

Zhukov K.V.
PhD, Associate Professor.
Yaroslav-the-Wise
Novgorod State University,
Veliky Novgorod, Russia
Konstantin.V.Zhukov@novsu.ru
Author ID: 322458, SPIN-код: 5824-5730
Zhukova E.F.
PhD, Associate Professor.
Yaroslav-the-Wise
Novgorod State University,
Veliky Novgorod, Russia
Elena.Zhukova@novsu.ru
Author ID: 742359, SPIN-код: 9248-7233

ENGLISH FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DIRECTIONS IN DISTANCE AND HYBRID FORMAT

Abstract: *All universities in the Russian Federation are gradually transitioning to digital distance learning. This article examines the role and characteristics of English language instruction using the Moodle educational platform at Novgorod State University. The advantages and disadvantages of distance language education are identified. It is concluded that in the system of teaching foreign languages, distance learning can be considered a form that complements and enhances the educational potential of the education received. The most effective approach is the integration of distance and hybrid formats.*

Keywords: *distance learning, internet technologies, Moodle online platform, distance learning educational platform.*

Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии всё активнее входят в нашу жизнь и в сферу образования. Под дистан-

ционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [2]. Основной моделью дистанционного обучения является интеграция очного и дистанционного обучения [1].

На кафедре иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого в 2022 году на платформе Moodle были созданы два дистанционных курса для студентов: 1 курса по дисциплине «Иностранный язык (английский)» и 2 курса по дисциплине «Иностранный язык (английский) в сфере профессиональной коммуникации». По первой дисциплине обучаются около 1360 студентов очной, очно-заочной и заочной форм, по второй – около 700 студентов так же всех трех форм. Дистанционными курсами пользуются 14 преподавателей, каждый имеет возможность не только проверять выполнение заданий, но и закрывать и открывать их в нужное время. У каждого преподавателя есть доступ и к изменению формата заданий, но во избежание хаоса по согласованию со всеми коллегами эту функцию осуществляет один преподаватель.

Рассмотрим подробнее работу в смешанном формате на примере дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Для её изучения в учебном плане студентов всех направлений подготовки отведен третий семестр, т. е. четыре месяца. В семестр осваивается 1 раздел курса, включающий в себя 14 заданий различного типа: для тренировки лексики и грамматики, а также навыков аудирования. Работа в каждом семестре завершается тестом по всему изученному материалу. Однако задания дистанционных курсов никак не тренируют навыки говорения, хотя именно эта компетенция является одной из ведущих в изучении иностранного языка. Именно по этой причине изучение английского языка в целом осуществляется в смешанном формате: на занятиях в аудитории много времени уделяется развитию навыков говорения. Программа дисциплины составлена таким образом, что изучаемые темы дистанционного курса и аудиторных занятий перекликаются между собой.

Помимо доски объявлений на дистанционном курсе есть форум по общим вопросам, где студенты могут общаться и взаимодействовать со своими преподавателями. Обучающиеся могут отправлять вопросы, возникающие в процессе выполнения заданий, и получать ответы либо в режиме реального времени, либо в удобное для преподавателя время. Интерактивность между студентами и преподавателями находится на достаточно высоком уровне. Также на дистанционном курсе размещена рабочая программа дисциплины, ее аннотация и путеводитель по курсу.

За третий семестр осваиваются три темы: «Higher professional education», «Professions and career in the modern world» и «Employment problems». Задания дистанционного курса одинаковы для студентов всех направлений подготовки университета и тренируют общую лексику этой тематики, а также грамматику и аудирование. Однако, на аудиторных занятиях обучающимся предлагают тексты для чтения и темы для обсуждения, непосредственно связанные с их будущей профессией – инженера, врача, юриста, экономиста, журналиста, историка, филолога и т.д.

При выполнении практических заданий дистанционных курсов большинство студентов использует домашние компьютеры и другие личные гаджеты, что способствует созданию комфорта при подготовке к занятиям и снимает волнение и нервозность. Помимо этого задания могут выполняться в любое время суток, в любом месте, со свободой поставленных задач и распоряжения собственным временем. И в этом, несомненно, основное преимущество онлайн-обучения.

При проведении опроса, в котором приняли участие около 2 тысяч студентов Новгородского государственного университета. самое слабое место в дистанционном обучении – это техника (плохая связь, временное отключение интернета и т.д.). Полностью техническими решениями удовлетворены 83.6% студентов. 71% респондентов оценили дистанционную форму как очень удобную, 29% – ответили, что эта форма удобна, но сложна.

Основными преимуществами дистанционного обучения, по мнению студентов, являются следующие: хорошая координация времени: возможность выполнять задания в любое время дня и ночи; а также то, что с помощью таких курсов возможно учиться в любое время и в любом месте.

Студенты сталкиваются с различными проблемами при дистанционном обучении как технического, так и нетехнического характера. Технические проблемы связаны с плохим подключением к интернету, его отключением и сбоем связи, «выбрасыванием» из тестов в процессе выполнения заданий. Нетехнические трудности заключаются в отсутствии самоорганизации, самодисциплины и в личных психологических проблемах, которые мешают хорошо справляться с домашней работой. В целом, у студентов нет сомнений в необходимости дистанционного обучения в будущем.

Результаты проведенного исследования позволяют выделить преимущества и недостатки дистанционного обучения. Очевидными преимуществами являются:

- мобильность: не только облегчает процесс выполнения домашних заданий, но и позволяет студентам более эффективно организовывать свое время;

- дифференциация: возможность отработки определенных частей учебного материала и самостоятельного выбора последовательности выполнения заданий;

- возможность ежедневной самопроверки;

- возможность чаще взаимодействовать с преподавателем;

- современный аутентичный язык текстов, современные темы, интересные молодежи;

- использование новых технологий повышает мотивацию студентов.

Студенты с ОВЗ, находящиеся на больничном или по другой причине не имеющие возможности посещать занятия в какой-то период, могут осваивать английский язык, изучая материал дистанционно и выполняя задания на платформе.

Минусы дистанционного обучения и использования дистанционных технологий:

- невозможность для преподавателя видеть ошибки и недоработки студентов: преподаватель видит только конечный результат выполнения заданий в виде баллов;

- нет гарантии, что задания выполняются студентами самостоятельно (при получении логина и пароля кто-то может выполнить эти задания за студента);

- часть студентов не умеет организовать своё время и выполняют все задания «оптом» за один день, а в остальные дни не занимаются самостоятельно вообще.

- студенты ссылаются на плохой интернет, некачественную связь, что делает занятия по английским языком неэффективными.

Преподаватели английского языка стараются поддерживать ту глубину взаимодействия со студентами, которую может обеспечить лишь работа в аудитории. Им необходимо найти решения, чтобы избежать снижения качества образования. Поэтому использование гибридного формата обучения иностранным языкам остается самой эффективной формой освоения языка.

Литература

1. Горбунова Н.В., Болдырева Е.П., Григорьева Т.Ю. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования: Монография; под редакцией Н.В. Горбуновой. Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», 2019. – 152 с.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). Статья 16 // СПС КонсультантПлюс.

УДК 372.881.111.1:004

Клепикова Т.А.,
д. филол. наук., доцент,
профессор кафедры иностранных языков,
Северо-западный институт управления РАНХиГС,
С.-Петербург, Россия
klepikova-ta@ranepa.ru
Author ID: 6334-9294, SPIN-код: 5949-8181
Дельва А.Е.,
канд. культурологии, доцент,
зав. кафедрой иностранных языков
Северо-западный институт управления РАНХиГС,
С.-Петербург, Россия
delva-ae@ranepa.ru
Author ID: 676032, SPIN-код: 7247-2051

АЛГОРИТМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЕРОВ

Аннотация: *В статье представлены основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при использовании онлайн-тренажеров при обучении профессионально-ориентированной лексике. Опираясь на лингводидактические и лингвопсихологические основания усвоения лексических единиц, авторы предлагают некоторые рекомендации относительно алгоритма создания терминологической базы профессионально-ориентированной лексики в онлайн-тренажере и обучения студентов. Некоторые результаты использования данного алгоритма рассматриваются в контексте опыта применения лексического онлайн-тренажера Лингваториум при обучении магистрантов юридического факультета СЗИУ РАНХИГС.*

Ключевые слова: *обучение профессионально-ориентированному английскому языку, компьютерные технологии в обучении иностранным языкам, лексический онлайн-тренажер Лингваториум, грамматика конструкций.*

Klepikova T.A.
Dr. Science (Linguistics),
Professor in the Department of Foreign Languages,
North-Western Institute of Management, Presidential Academy
St.-Petersburg, Russia
klepikova-ta@ranepa.ru
Author ID: 6334-9294, SPIN-код: 5949-8181

Delva A.Ye.
PhD (Cultural Studies),
Head of the Department of Foreign Languages,
North-Western Institute of Management, Presidential Academy
St.-Petersburg, Russia
delva-ae@ranepa.ru
Author ID: 676032, SPIN-код: 7247-2051

HOW TO MAKE PROFESSIONAL VOCABULARY ACQUISITION EFFECTIVE: A CASE STUDY OF INTRODUCING ONLINE LEXICAL TUTOR IN LANGUAGE INSTRUCTION PRACTICE

Abstract: *The article deals with key problems the teachers and students face while introducing online lexical tutors into language instruction process focusing on professional terminology. Proceeding from linguo-didactic and linguo-psychological foundations of vocabulary acquisition the authors come up with recommendations with regard to specifics of creating terminological databases and introducing these databases into language instruction practice via online lexical tutor Linguatorium. Some results of using the lexical tutor within the Master Course of professional language instruction (NWOTU RANEPA) are being shared.*

Key words: *second language acquisition, professional language instruction, computer-assisted language learning, lexical online tutor LINGUATORIUM*

Компьютерные технологии при обучении иностранным языкам, выступая в качестве востребованного и эффективного инструмента, вызывают, тем не менее, множество вопросов, связанных с лингводидактическими и методическими принципами их создания и использования, что требует системного исследовательского подхода [4]. Спектр теоретико-прикладных исследований – достаточно обширный. Перечислим некоторые из направлений. Прежде всего, речь идет о собственно технологии. Адекватное в применении приложение должно как минимум позволять выявлять и учитывать в дальнейшем уровень владения лексикой каждым учеником, что позволяет выстроить индивидуальный трек обучения, предлагать дружественный интерфейс как для преподавателя, так и ученика, включая высокое качество аудиовоспроизведения как единиц, так и примеров их употребления [1], обеспечить возможность доступа к академическим данным, к которым относятся время, затраченное на изучение лексики, индекс сложности для изучения отдельных лексических единиц, академический прогресс и под. [6; 11]. С лингводидактической точки зрения речь идет как о

технологиях создания автоматически генерируемых упражнений [6], так и наполнении лексических баз данных. Представление лексической единицы в предъявляемой для изучения карточке должно быть оптимальным с точки зрения функциональной семантики лексической единицы, описание должно отвечать требованиям узусно-ориентированного моделирования (usage-based modeling) лексической единицы, учитывать конструкционный формат функционирования единицы в тексте [3; 8; 9]. Отдельную группу проблем представляет собой техника визуального иллюстрирования лексической единицы, что связано как с природой лексической номинации (предметная vs. признаковая номинация), так и с нейропсихологией восприятия визуального образа словесной единицы [2]. С точки зрения эффективности использования компьютерных технологий значимыми являются вопросы дифференциации произвольного и непроизвольного запоминания, активного и пассивного вокабуляра и ряд других, связанных с формированием лексической компетенции в целом [12].

Учитывая исследовательскую активность как теоретиков, так и практиков компьютерно-опосредованного обучения лексике, обратимся к обзорным работам, позволяющим оценить, во-первых, спектр возможностей, которые предоставляет использование компьютерных технологий при обучении лексике второго иностранного языка (affordances), а во-вторых – ключевые проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты на практике (challenges). В частности, в работе коллектива авторов [5] представлен обзор теоретических и практических исследований в данной области за период с 2014 по 2020 гг. с постановкой указанных исследовательских задач (всего было исследовано 97 работ различного характера – статьи, книги, диссертационные работы). Релевантными для целей нашего практико-ориентированного исследования являются следующие проблемы, выявленные в анализируемой работе [5, стр. 268-269]:

1. необходимость изучения различий между произвольным (intentional) и непроизвольным (incidental) запоминанием слов, что требует обращения к исследованию нелинейности и динамичности собственно процесса изучения лексики при помощи различных компьютерных технологий;
2. отсутствие надежного инструмента для тестирования усвоения вокабуляра (the lack of an instrument to test vocabulary retention);
3. ограниченные возможности интеграции изученного вокабуляра в общий контекст изучения языка (the limitations of framing vocabulary support within the lexical bar);
4. необходимость обучения преподавателей методике использования компьютерных технологий (pre-service teacher knowledge of vocabulary instruction; the importance of future teachers having the necessary knowledge to effectively teach research-supported practices);

5. необходимость разграничения подходка к изучению студентами активной/пассивной лексики (students' receptive/passive vocabulary and basic/non-basic vocabulary).

В качестве исключительно значимого представим следующее наблюдение авторов, касающееся проблемы усвоения лексических единиц коллокационного характера. Авторы считают, что для изучения сложных для изучения комплексных единиц, или морфосинтаксических комплексов, иначе терминологически обозначаемых как коллокации (collocations) или многокомпонентные единицы (multi-word units) преподаватели должны обратиться к разнообразным ресурсам, позволяющим обеспечить контекстуально адекватное представление лексической единицы, равно как и направленных на отработку данных коллокаций заданий, в той или иной степени отражающих реальные случаи употребления данных единиц в практике профессионального общения на иностранном языке (to teach difficult-to-learn collocations, teachers need to use technology-based affordances to design context-rich and meaningful collocation activities reflecting real-world tasks) [5, стр. 272].

В рамках изучения профессионально-ориентированного английского языка на юридическом факультете СЗИУ РАНХИГС в течение 7 лет применяется лексический тренажер Лингваториум [10]. Алгоритм работы с данным тренажером основан на доказательных исследованиях в области компьютерно-опосредованного усвоения лексики, что представлено в ряде публикаций.Основными преимуществами данного тренажера являются кастомизированные списки слов, встроенная модель ученика, автоматически генерируемые упражнения, доказанная эффективность – в рамках двойного слепого эксперимента студенты, изучавшие лексику при помощи данного тренажера, показали +195% сохранения лексических единиц в долговременной памяти по сравнению с теми, кто изучал лексику по стандартной методике [6]. Внедрение данного тренажера для изучения юридической лексики потребовало существенно изменить подход к созданию лексических карточек. Прежде всего, приоритет был отдан комплексному формату представления лексических единиц, соответствующему морфосинтаксической конструкции, в которой данная единица употребляется. Такого рода принцип потребовал обращения к корпусным базам данных [7] – как для выявления характерных для каждой единицы коллокаций (с применением статистической меры связанности MI), так и для создания базы данных иллюстративных примеров. Кроме того, понимая ограниченность внедрения изученных лексических единиц в практику работы в рамках общего курса (в связи с ограниченностью часов на изучение английского языка) была использована возможность назначения студенту роли преподавателя для того, чтобы каждый из студентов создавал список слов, назначал его своей

группе для изучения. Практика показала, что студенты достаточно легко справляются с алгоритмом создания лексической карточки, уверенно обращаются к корпусным базам данных и, будучи профессионально подготовленными специалистами в сфере юриспруденции, умеют точно подбирать профильные иллюстративные примеры – как из базы данных, собственно, Лингваториума, так и из корпусов (с соответствующей фильтрацией по регистрам). Предварительный анализ индекса сложности усвоения слов студентам были заданы вопросы на предмет их собственной оценки причин высокой сложности усвоения слов, представленных в автоматически сгенерированном отчете системы (см. Рис. 1). В опросе участвовали 12 человек после изучения в течение января-февраля 2026 г. 9 списков слов общим объемом 600 лексических единиц. Процент выученных слов составил от 51% до 89% (подсчитывается по алгоритму, созданному разработчиками приложения [6]).

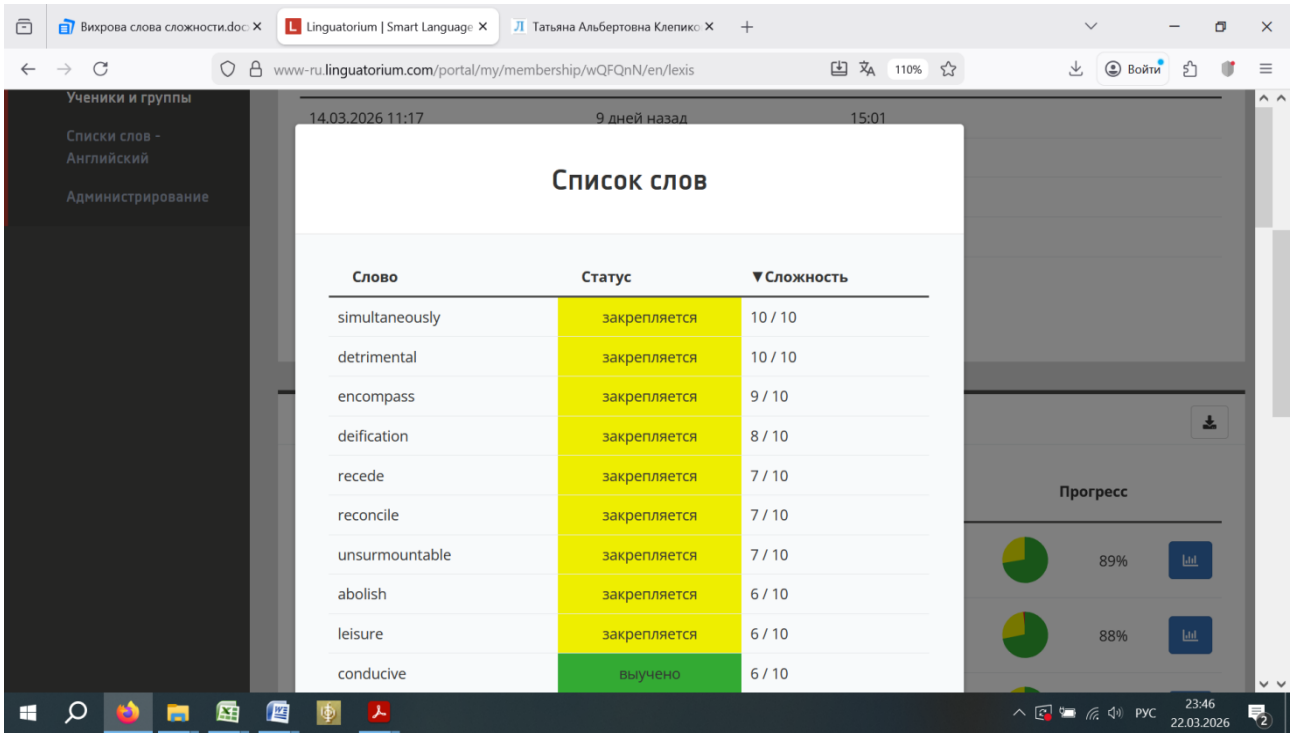


Рис. 1. Индивидуальный индекс сложности усвоения слов

Среди вариантов ответов предлагались факторы, связанные с (1) техникой создания лексической карточки (адекватность иллюстративных примеров, визуальной поддержки), (2) парадигматическими особенностями функционирования слова в контексте (сложность морфологической формы), (3) системная парадигматика – развитая синонимия, паронимические аттракции, многозначность слова. Как показал анализ результатов, максимальное затруднение у студентов вызвали: орфография (как следствие – ошибки в соответствующих упражнениях), ассоциация слова с ви-

зуальной поддержкой (иллюстративной картинкой), развитая синонимия отдельных слов, паронимические аттракции. Данные результаты в дальнейшем будут учтены при создании новых лексических карточек и корректировке существующих.

Литература

1. Клепикова Т.А., Чухарев-Худилайнен Е.М. Технологии синтеза речи в обучении лексике английского языка // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – 2013. – №. 2. – С. 76-79.
2. Клепикова Т.А. Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты // Материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Институт прикладной лингвистики. – СПб., 2013. – С. 15-16.
3. Клюшина З.В., Клепикова Т.А. Исследование терминологических коллокаций с позиций когнитивной грамматики конструкций и корпусной лингвистики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – №. 12. – С. 284-288.
4. Alam M. Z., Mizan F. B. The Perceptions about Computer Assisted Language Learning for L2 Vocabulary Acquisition // Journal of Language Teaching and Research. – 2019. – Т. 10. – №. 5. – P. 926-937.
5. Bahari A., Eamer A., Hughes J. An Analysis of Current Research on Computer-Assisted L2 Vocabulary Learning // CALICO Journal. – 2022. – Vol. 39. – No. 3. – P. 257-280.
6. Chukharev-Hudilainen E., Klepikova T.A. The effectiveness of computer-based spaced repetition in foreign language vocabulary instruction: A double-blind study // CALICO journal. – 2016. – Vol. 3. – No. 33. – P. 334-354. DOI: https://doi.org/10.1558/cj.v33i3.26055
7. Corpus of Contemporary American English (COCA) / english-corpora.org. Дата обращения 15.03.2026.
8. Goldberg A. Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1995.
9. Khezrlou S., Ellis R., Sadeghi K. Effects of computer-assisted glosses on EFL learners' vocabulary acquisition and reading comprehension in three learning conditions // System. – 2017. – Т. 65. – С. 104-116.
10. Linguatorium. Research-grounded tools for learning second-language vocabulary and pronunciation / www-ru.linguatorium.com. Дата обращения – 15.03.2026.
11. Qing M. Computer Assisted Vocabulary Learning: Framework and Tracking User Data // CALICO Journal / Learner-Computer Interaction in Language Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer. – 2013. – Vol. 30. – P. 230-243.

12. Zhang H., Wei W., Cao, Y. (Katherine). Using computer-assisted language teaching technologies to develop multiple-levels of medical vocabulary knowledge for second language medical students // Computer Assisted Language Learning. – 2022. – Vol. 37. – No. 7. – P. 2007–2027. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2140167

УДК 378.147:811.111'276:004.8

Маслова О.В.,
канд. филол. наук, доцент,
Московский технический университет связи и информатики,
Москва, Россия
maslova-o-v-1@yandex.ru
Author ID: 1111250, SPIN-код: 3478-4110

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ВЕТЕРИНАРНОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ)

Аннотация: *Настоящая статья посвящена проблеме преодоления трудностей в обучении иностранному языку в неязыковом вузе, в частности дефицита персонализированных материалов и обучающих ресурсов. В качестве предмета исследования рассматривается применение нейросетевых технологий (ChatGPT, Synthesys, Duolingo и др.) для формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов-ветеринаров Московской государственной академии ветеринарной медицины и биотехнологии (МГАВМиБ) – МВА имени К.И. Скрябина на материале английского языка. Анализируется их использование для развития речевых навыков в таких видах деятельности, как: перевод специализированных текстов, написание эссе, составление диалогов и пересказ. Делается вывод о том, что внедрение инструментов искусственного интеллекта обеспечивает адаптивность и интерактивность обучения, оптимизируя учебный процесс и способствуя эффективному усвоению специальной лексики.*

Ключевые слова*: обучающийся, иностранный язык, неязыковой вуз, персонализация обучения, нейросетевые технологии, искусственный интеллект, ветеринарная терминология.*

Maslova O.V.,
PhD, Associate Professor,
Moscow Technical University of Communications and Informatics,
Moscow, Russia
maslova-o-v-1@yandex.ru
Author ID: 1111250, SPIN-код: 3478-4110

DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR SPECIAL PURPOSES (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE OF VETERINARY SPECIALITY)

Abstract: *This article is devoted to the problem of overcoming difficulties in teaching a foreign language in a non-linguistic university, in particular, the shortage of personalized materials and teaching resources. The subject of the study is the use of neural network technologies (ChatGPT, Synthesys, Duolingo, etc.) for the formation of foreign-language professional competence among veterinary students of the Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology – MVA named after K.I. Skryabin based on the English language. The article analyzes their use for the development of speech skills in such activities as translating specialized texts, writing essays, composing dialogues and retelling. It is concluded that the introduction of artificial intelligence tools ensures adaptability and interactivity of learning, optimizing the learning process and contributing to the effective assimilation of special vocabulary.*

Keywords: *learner, foreign language, non-linguistic university, personalization of learning, neural network technologies, artificial intelligence, veterinary terminology*.

Актуальность внедрения цифровых технологий в образовательный процесс не вызывает сомнений, поскольку их использование способствует достижению обучающимися более высоких результатов в освоении знаний, в том числе с применением технологий виртуальной реальности.

Гибкость и адаптивность цифровых инструментов предоставляют широкий спектр возможностей как преподавателю, так и обучающемуся.

Использование цифровых технологий позволяет реализовать адаптивный и персонализированный подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе.

Персонализация учебного контента обеспечивается алгоритмом, учитывающим четыре ключевых фактора, такие как:

1. исходный уровень владения предметом;
2. предыдущий опыт изучения дисциплины;
3. индивидуальные особенности восприятия информации;
4. уровень усвоения учебного материала [5; 10].

На основе указанных факторов преподаватель иностранного языка определяет оптимальный формат обучения, выстраивает индивидуальную образовательную траекторию, в рамках которой студенты выполняют как творческие задания, так и обязательные работы в соответствии с программой обучаемой специальности.

Приложения, основанные на нейросетевых технологиях, обладают широким функционалом, включающим формирование следующих навыков самоконтроля обучающимся:

- распознавание произношения;
- проверку орфографии и грамматики;
- анализ и запоминание типичных ошибок [2; 7].

Таким образом, нейросеть представляет собой специализированный тип программ, функционирующих по принципам, имитирующим работу человеческого мозга. Нейросетевые технологии способствуют оптимизации и ускорению выполнения задач, которые в традиционных условиях требуют значительных временных затрат [1; 3; 6].

Рассмотрим конкретные примеры применения нейросетевых инструментов в процессе обучения английскому языку студентов ветеринарного факультета МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина.

1. Студенты первого курса специальности «Ветеринария» активно используют чат-бот ChatGPT для выполнения таких заданий, как: написание эссе и сочинений. Данный инструмент позволяет совершенствовать языковые навыки, получать разъяснения по сложным темам, а также готовиться к зачетам и экзаменам [14].

2. С помощью ChatGPT студенты успешно осуществляли перевод специализированных текстов, содержащих ветеринарную терминологию, например:

- «История ветеринарной медицины» [13, 5-15];
- «История кинологии» [13, 55-65];
- «Анатомия собаки» [13, 35-45];
- «Роль собак во время войны» [13, 85-95];
- «Перспективы развития биотехнологий» [13, 115-125].

3. Кроме того, использование данного ресурса способствовало расширению словарного запаса по следующим темам:

- Происхождение животных.
- Эволюция человечества.
- Кинология.
- Собака – друг человека.
- Анатомия собаки [13].

4. Студенты также повторяли и закрепляли грамматический материал по нижеследующим разделам:

- формы глагола ‘to be’;
- правильные и неправильные глаголы;
- временные и неличные формы глагола (герундий, причастие);
- модальные глаголы.

Были усовершенствованы навыки письменной речи: студенты писали эссе на такие темы, как:

- Мой рабочий день.
- Мой выходной день.
- Мое хобби.
- Моя будущая профессия.
- История ветеринарии/кинологии.
- Интернет: преимущества и недостатки.

5. Также обучающиеся составляли диалоги на профессиональные темы, включая следующие:

- Прием у ветеринара.
- В ветеринарной аптеке.
- В магазине: покупки.

6. Важным элементом обучения стало составление пересказов текстов по ключевым темам курса, таким как:

- Образование и профессиональная карьера.
- Значение ветеринарии в современном обществе [13].

7. Искусственный интеллект применяется не только для выполнения упражнений и тестирования, но и для генерации учебного видео. Примером является сервис Synthesys, который позволяет преподавателю загрузить сценарий, преобразовать текст в речь или видео, выбрать язык, голос озвучки и аватар, а также отредактировать результат [11; 12]. Так, студенты-ветеринары могут создавать учебные видео по нижеследующим темам первого курса: «Ветеринария», «Здоровый образ жизни», «Красная книга и исчезающие виды», «Взаимодействие человека и животного мира», «Мониторинг численности животных» [13].

8. В некоторых приложениях нейросетевые технологии используются не только для персонализации контента, но и для организации взаимодействия с чат-ботами. Например, нейросеть Duolingo обеспечивает распознавание речи, анализ грамматических конструкций, лексики и произношения, а также предоставляет корректирующую обратную связь [3; 4; 5].

9. Приложение Twee, основанное на искусственном интеллекте, упрощает планирование структуры занятия по английскому языку. Оно использовалось для создания диалогов, историй, писем, статей и тестов по направлениям «Ветеринария» и «Биотехнология». Инструмент помогает преподавателю в организации мозгового штурма для освоения новой терминологии, составлении заданий (например, на заполнение пропусков или

раскрытие скобок), генерации вопросов для дискуссий, а также в поиске цитат и фактов, релевантных изучаемой теме [4; 14].

10. Еще одним популярным приложением является Picklang, которое позволяет изучать язык путем сопоставления визуальных образов окружающего мира с их языковым описанием [8; 9]. Нейросеть генерирует упражнения на основе пользовательских фотографий в реальном времени. Доступны два типа заданий: выбор названия объекта, выделенного на фотографии и заполнение пропусков в описании изображения [8; 9; 11]. «В образовательном процессе неязыкового вуза данный инструмент может использоваться для создания учебных материалов, коротких видеороликов, инфографики, а также для разработки интерактивных заданий» [11, 100]. Для обучающихся по направлению «Ветеринария» МГАВМиБ – МВА имени К.И. Скрябина были выбраны темы «Кинология» и «Анатомия собаки»; на основе подобранных фотографий нейросеть сгенерировала соответствующие упражнения.

В ходе обучения происходило формирование лексических навыков посредством многократного повторения и запоминания специализированных терминов.

Таким образом, применение нейросетевых технологий способствует преодолению ряда трудностей в образовательном процессе. Они могут быть использованы для разработки онлайн-курсов и дистанционных программ, обеспечивая доступность обучения вне зависимости от места и времени.

Кроме того, искусственный интеллект предоставляет возможности для совершенствования системы оценки знаний и академической успеваемости, позволяя преподавателю оперативно и объективно анализировать результаты студентов.

Нейросетевые инструменты также являются значимым ресурсом в условиях дефицита преподавательских кадров.

Искусственный интеллект открывает широкие перспективы для создания инновационных форм языковой подготовки, способных повысить эффективность образовательного процесса и помочь студентам достичь более высоких результатов в изучении иностранного языка.

Литература

1. Аристова А.С. Использование чат-ботов в образовательном процессе // Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования: материалы междунар. конф., Екатеринбург, 05-06 декабря 2019 г. – Екатеринбург: Ústav personalistiky, 2020. – Т. 2 – С. 95-99.

2. Воевода Е.В., Шпынова А.И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского языка (на примере

письменных заданий) // МНКО. – 2023. – № 5 (102) [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-technologiy-iskusstvennogo-intellekta-pri-izuchenii-delovogo-angliyskogo-na-primere-pismennyh-zadaniy (дата обращения 10.11.2023).

3. Елтунова И.Б., Нестеров А.С. Использование алгоритмов искусственного интеллекта в образовании // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 11 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie algoritmov-iskusstvennogo-intellekta.-v-obrazovanii (дата обращения 10.11.2023).

4. Исламов Р.С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникативных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: ООО Издательство «Грамота», 2020. – Т. 13, № 12. – С. 300-305.

5. Каролина М.А., Шанина А.И. Инновационные тенденции в системе подготовки по английскому языку в неязыковом вузе // Педагогический журнал. – 2021. – № 4. – С. 341-347.

6. Костюкович Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 492-495.

7. Котенко В.В., Луценко Н.О. Перспективы применения технологий искусственного интеллекта на начальном этапе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 3. – С. 231-235.

8. Кравцова А.Г. CHATGPT-3: Перспективы использования в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 33-35.

9. Лукинский И.В., Горшенева И.А., Сумина А.В. Использование искусственного интеллекта в качестве инструмента оптимизации научной деятельности: pro et contra // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2023. – № 1. – С. 99-102.

10. Попадинец Р.В. Методы и технологии обучения иностранному языку в неязыковом вузе: традиции и современность // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник науч. ст. IX Междунар. научно-практ. конф., Курск, 2022 г. – Курск: Юго-Западный Государственный Университет, 2022. – С. 138-143.

11. Рудометова Л.Г., Шлангман М.К. Факторы успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе в процессе реализации компетентностного подхода // Международный Научно-Исследовательский Журнал. – 2022. – Вып. 8 (122). – С. 90-92.

12. Соколова Н.И. Анализ использования открытых электронных ресурсов в преподавании иностранного языка у студентов экономических

специальностей вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 245-247.

13. Сорокина Е.А., Бессонова Е.В., Дорошенко Н.С. Английский язык для ветеринарных вузов и факультетов. English for Veterinary Students: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: КноРус, 2023. – 292 с.

14. Geher G. Chat GPT, artificial intelligence and the future of writing // Psychology Today, January, 2023 [Electronic resource]. URL: https://Cdn.psychology today.com//gb/blog/darwins-subterranean- world/202301/CHATGPT-artificial-intelligence-and-the-future-of-writing (accessed: 15.07.2023).

УДК 37.02:81'243:811.581

Чжоу Цюнь,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия
tsyuntchzhou@yandex.ru

НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕПОДАВАНИЮ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: *Во-первых, цели обучения должны быть сформулированы более чётко: приоритет смещается на развитие коммуникативной компетентности в профессиональных ситуациях и способность выполнять типовые рабочие задачи, а не только на усвоение лексики и грамматики. Во-вторых, содержание курса целесообразно организовывать вокруг профессиональных задач, интегрируя терминологию, речевые клише, профессиональные тексты и межкультурные нормы в модульную структуру, обеспечивающую связку самостоятельной онлайн-подготовки и очной отработки. В-третьих, цифровые ресурсы должны быть систематизированы и пригодны для повторного использования: необходимо формировать устойчивые банки материалов и упражнений, обеспечивая ясную траекторию обучения и постепенное усложнение. В-четвёртых, требуется усиление педагогического сопровождения и управления учебным процессом, чтобы помочь обучающимся планировать темп работы, развивать навыки саморегуляции и снижать риски прерывания онлайн-обучения и отсева. В-пятых, оценивание должно быть максимально приближено к реальным профессиональным проявлениям: следует усилить формирующее оценива-*

ние и оценивание по результатам выполнения заданий, использовать прозрачные критерии и учитывать эффективность коммуникации и профессиональную уместность.

Ключевые слова: *смешанное обучение; китайский язык как иностранный; профессиональная направленность; цифровые ресурсы; учебное сопровождение*

Zhou Qun,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia
tsyuntchzhou@yandex.ru

NEW REQUIREMENTS FOR PROFESSION-ORIENTED LEARNING AND TEACHING OF CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A BLENDED LEARNING ENVIRONMENT

Abstract: *First, learning objectives need to be defined more clearly: priority should shift toward the development of communicative competence in professional situations and the ability to perform typical job-related tasks, rather than focusing solely on the acquisition of vocabulary and grammar. Second, course content should be organized around professional tasks, integrating terminology, speech formulas, professional texts, and intercultural norms into a modular structure that ensures continuity between independent online preparation and in-person practical training. Third, digital resources should be systematized and reusable: it is necessary to develop stable banks of materials and exercises while ensuring a clear learning trajectory and gradual progression in difficulty. Fourth, pedagogical support and instructional management need to be strengthened in order to help learners plan their pace of work, develop self-regulation skills, and reduce the risks of interruption in online learning and student dropout. Fifth, assessment should be aligned as closely as possible with real professional performance: formative assessment and performance-based assessment should be strengthened, transparent criteria should be used, and both communicative effectiveness and professional appropriateness should be taken into account.*

Keywords: *blended learning; Chinese as a foreign language; professionally oriented instruction; digital educational resources; pedagogical support*

Введение. С развитием информационных технологий и их глубокой интеграцией в языковое обучение смешанное обучение стало одной из важных форм реализации профессионально-ориентированного преподавания китайского языка. Особенно в условиях ускоренного продвижения модели «китайский язык + профессиональные навыки» вопрос о том, как эффективно интегрировать онлайн- и офлайн-ресурсы и обеспечить согласован-

ное развитие языковых компетенций и профессиональных навыков, становится одним из ключевых направлений научного обсуждения [4; 1612]. Однако в настоящее время многие курсы китайского языка профессиональной направленности по-прежнему остаются на уровне простой суммы модели «аудиторное преподавание + онлайн-дополнение материалами». Такая модель не позволяет в полной мере удовлетворить потребности формирования способности к использованию языка в профессиональных ситуациях и требует системной перестройки с позиций целостного проектирования курса, включая цели обучения, содержание, ресурсы, сопровождение и способы оценивания. Имеющиеся исследования уже предпринимали попытки анализа данной проблематики с позиций перевёрнутого класса, моделей смешанного обучения и задачного подхода [3; 207], однако до настоящего времени не сформирована системная рамка требований, ориентированная именно на профессионально-ориентированное обучение китайскому языку. На основе анализа соответствующей литературы и практических кейсов в настоящей статье выделяются пять ключевых требований к профессионально-ориентированному преподаванию китайского языка в условиях смешанного обучения, что, как предполагается, может послужить теоретической опорой для разработки курсов и организации учебной практики.

(1) Цели обучения: от языковых знаний к способности выполнять профессиональные действия

В профессионально-ориентированном изучении и преподавании китайского языка постановка целей традиционная модель целей, ориентированная на «усвоение лексики + грамматических структур», уже недостаточна для обеспечения выполнения профессиональных задач. Обучающимся необходима не только правильность языковой формы, но и способность использовать язык для решения реальных рабочих проблем.

Исследования и педагогическая практика последних лет показывают, что цели обучения должны быть чётко переориентированы на деятельностный результат, то есть на то, «что обучающийся способен делать». В частности, речь идёт о способности вести простые деловые переговоры, составлять нормативно оформленные профессиональные документы и адекватно действовать в ситуациях межкультурного общения. Такой поворот в полной мере соответствует концепции «китайский язык + профессиональные навыки». Следовательно, постановка целей обучения должна быть ориентирована прежде всего на профессиональную дееспособность обучающегося, чтобы по завершении курса он был способен реально выполнять типичные задачи соответствующей профессиональной роли.

(2) Содержание обучения: модульное проектирование, ориентированное на задачи

Проектирование содержания обучения должно осуществляться вокруг типичных профессиональных задач, формируя модульную структуру,

в центре которой находится задача. Каждый модуль должен интегрировать терминологическую систему, типичные типы текстов (дискурсивных практик), коммуникативные стратегии и межкультурные нормы, чтобы обеспечить языковую практику обучающихся в реальных или моделируемых профессиональных ситуациях.

Во внутренней структуре модуля необходимо чётко разграничивать функции самостоятельной онлайн-подготовки и очной аудиторной отработки. Онлайн-компонент преимущественно ориентирован на рецептивное обучение, включая освоение терминологии, понимание текстов и выполнение базовых упражнений; его задача состоит в обеспечении необходимого языкового ввода. Очный компонент, напротив, сосредоточен на продуктивной практике, такой как ролевые игры, анализ кейсов и проектное взаимодействие, что способствует переходу от языковых знаний к способности их практического применения. Следовательно, организация модульного содержания вокруг профессиональных задач и рациональное распределение онлайн- и офлайн-видов учебной деятельности выступают ключевым условием повышения качества профессионально-ориентированного преподавания китайского языка.

(3) Цифровые ресурсы: двойное требование системного проектирования и многократного использования

Профессионально-ориентированное изучение и преподавание китайского языка предъявляет к цифровым ресурсам повышенные требования: ресурсы должны быть системно выстроены и одновременно обладать свойством многократного использования, что позволяет формировать устойчивый банк учебных материалов и фонд упражнений, обеспечивать обучающимся ясную траекторию обучения и поэтапное повышение сложности. Системность и многократное использование цифровых ресурсов представляют собой не просто технические требования, а один из ключевых принципов проектирования профессионально-ориентированного изучения и преподавания китайского языка в условиях смешанного обучения.

В настоящее время значительная часть цифровых учебных ресурсов по-прежнему ограничивается поверхностным уровнем (лексические списки, диалогические тексты и т. п.) и не обеспечивает глубокого сопряжения с реальными профессиональными ситуациями. Ключ к преодолению данного затруднения состоит в построении многоуровневой и классифицированной системы ресурсов, ориентированной на профессиональные задачи: базовый уровень сосредоточен на накоплении терминологии и освоении типовых синтаксических моделей; прикладной уровень включает ситуативные диалоговые шаблоны и анализ кейсов; расширенный уровень предполагает комплексные имитационные задания и проектную практику. Такая трёхуровневая структура сочетает взаимную опору и поэтапную последо-

вательность, что позволяет обучающимся устойчиво продвигаться по ясной траектории обучения [1; 322].

(4) Педагогическое сопровождение: содействие самостоятельному обучению и управлению учебным процессом

В условиях смешанного обучения самостоятельность обучающихся и устойчивость их учебной активности становятся ключевыми факторами, влияющими на результативность преподавания китайского языка. В связи с этим педагогическое сопровождение должно пронизывать весь курс и системно способствовать развитию у обучающихся навыков саморегулируемого обучения. В практическом плане модульный учебный календарь и перечни заданий могут помогать обучающимся рационально планировать темп работы; краткие диагностические тесты и напоминания о выполнении заданий – обеспечивать своевременную обратную связь и поддерживать учебную мотивацию; очные занятия, ориентированные на разбор трудных вопросов и отработку учебных задач, – укреплять освоение ключевых умений.

Цель сопровождения состоит не только в том, чтобы обеспечить своевременное выполнение заданий, но и в формировании у обучающихся способностей к самопланированию и самоконтролю, что позволяет эффективно снижать риски прерывания онлайн-обучения и выбытия. Именно поэтому при проектировании курсов смешанного обучения педагогическое сопровождение должно рассматриваться как их внутренний структурный компонент, а не как последующая компенсаторная мера после начала реализации курса.

(5) Оценивание: от формальной правильности к эффективности выполнения задачи

Фокус оценивания больше не ограничивается точностью лексико-грамматического оформления речи, а расширяется до комплексной эффективности использования языка в реальных профессиональных ситуациях [2; 81]. Такая эффективность включает степень достижения коммуникативной цели, точность употребления терминологии, уместность межкультурного поведения и общее качество выполнения задачи. Традиционное языковое тестирование, как правило, ориентировано преимущественно на измерение языковой формы и потому не позволяет в полной мере отразить реальные речевые проявления обучающегося в профессиональном контексте. Между тем цели профессионально-ориентированного обучения требуют, чтобы система оценивания соответствовала задачам формирования профессиональных компетенций, то есть чтобы оценочные критерии были переориентированы с вопроса «правильно ли сказано» на вопрос «насколько эффективно используется язык в задаче».

Оценивание выступает не только инструментом проверки результатов обучения, но и механизмом регулирования учебного процесса. Благодаря

чётко заданным параметрам задачи и непрерывной формирующей обратной связи оно помогает обучающимся корректировать стратегии обучения в процессе выполнения заданий и тем самым способствует повышению общего качества преподавания профессионально-ориентированного китайского языка.

Заключение. Смешанное обучение открывает новые возможности для профессионально-ориентированного изучения и преподавания китайского языка, одновременно предъявляя более высокие требования к проектированию учебного процесса. Лишь при согласованности пяти ключевых компонентов – целей обучения, содержания, ресурсов, педагогического сопровождения и оценивания – становится возможным достижение качественных преобразований.

Литература

1. Кадриани Н. Л., У Ч. Оптимизация обучения китайскому письму: интеграция фрагментарного и смешанного обучения // ISSN: 2189-101X – Официальные материалы Азиатской конференции по образованию и международному развитию 2025. 2025. С. 317–332. (Qadriani N. L., Wu C. Optimizing Chinese Writing Instruction: Integrating Chunks and Blended Learning // ISSN: 2189-101X – The Asian Conference on Education & International Development 2025 Official Conference Proceedings. 2025. P. 317–332.)

2. Осипова О. П., Галеева Н. Л. Внутренняя система оценивания качества образования как объект исследования на кафедре управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой (МПГУ) // Наука и школа. 2022. № 6. С. 79–88.

3. Цзи Хуэй. Механизм, путь и перспективы использования технологии дополненной реальности для расширения возможностей образования по программе «Китайский язык + профессиональные навыки» // Журнал Столичного педагогического университета (издание по социальным наукам). 2025. № 1. С. 200–208. 【吉晖. 增强现实技术赋能“中文+职业技能”教育机理、路径与展望 // 首都师范大学学报（社会科学版）. 2025. № 1. С. 200–208.】

4. Юй Иньи, Иамса-ард А., Сетакаджорн С., Конг-Ин В. Разработка модели обучения «перевернутый класс» и «смешанное обучение» для повышения навыков чтения на китайском языке у студентов профессиональных училищ // Журнал буддийских исследований MCU Убонратчатхани. 2024. Том 6, № 1. С. 1607–1618. 【Yu Yini, Iamsa-ard A., Sethakajorn S., Kong-In W. Development of Flipped Classroom and Blend Learning Instructional Model to Enhance Vocational Students’ Chinese Reading Ability // MCU Ubonratchathani Journal of Buddhist Studies. 2024. Vol. 6, no. 1. P. 1607–1618.

СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

УДК 372.881.111.1

Андреева Е.Г.,
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
e.g.andreeva@spbu.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПИСЬМУ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. *В статье рассматриваются основные сложности, с которыми сталкиваются студенты при написании письменных текстов на английском и других языках. Анализируются аутентичные студенческие работы и типичные допущенные ошибки. Предлагается использовать многоступенчатый подход, в ходе которого студенты постепенно учатся основным структурным принципам письменного текста.*

Ключевые слова: *письменный текст, абзац, структура, слова-связки.*

Andreeva E.G.
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia
e.g.andreeva@spbu.ru

WRITING PROFESSIONALLY-FOCUSED TEXTS: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. *The paper focuses on typical obstacles students face when writing in English (and other languages). The analysis of authentic students' papers reveals the most common mistakes, which lead to incoherent and illogical writing. A gradual – step-by-step – approach is suggested in the course of which students acquire the main structural and organizational principles of a written text.*

Keywords: *written text, paragraph, structure, linking devices.*

Основная цель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку состоит в том, чтобы приблизить его преподавание к прак-

тическим нуждам обучаемых – как в процессе учебы в вузе, так и в последующей их деятельности. Одной из таких нужд является умение эффективно выражать свои мысли на иностранном языке в письменной форме.

Владение письменной речью (и на родном, и на иностранном языке) оказывается необходимым в условиях как языковых, так и неязыковых вузов, поскольку студентам, а тем более аспирантам любых специальностей приходится писать рефераты, курсовые работы, статьи и пр. Хотя первым условием для овладения письменной речью на английском языке, совершенно очевидно, является освоение грамматики и лексики, работа над структурной и содержательной сторонами процесса письма не менее важна, чем приобретаемые лексико-грамматические навыки.

Опыт преподавания английского языка студентам-востоковедам, которые занимаются профессионально-ориентированным английским в течение четырех лет обучения и пишут тексты различных жанров с привлечением знаний по своей специальности, дает возможность выделить основные проблемы и сложности, с которыми сталкиваются студенты. В предлагаемом сообщении пойдет речь о трудностях в создании письменных текстов и путях их преодоления.

Следует, однако, признать, что задача обучения студентов университетов академическому письму стоит не только перед российскими преподавателями, но и перед университетскими преподавателями других (неанглоязычных) стран. Так же, как и российские преподаватели, наши иностранные коллеги анализируют ошибки студентов, дают им статистическую оценку и ищут выход. Так, например, в центре внимания статьи У. Фаузан [Fauzan U. et al] те сложности, с которыми сталкиваются индонезийские студенты при написании своих научных работ и диссертаций на английском языке. В их числе (так же, как и в нашей практике) оказывается неумение строить абзац, непонимание его структуры. Т. Тайе и М. Мангеши [Taye T., Mangeshi M.] анализируют типичные ошибки эфиопских студентов, выстраивая своего рода иерархию и выделяя те из них, которые могут отражать языковую интерференцию.

Первое, что бросается в глаза при чтении студенческих эссе или ревью, это их непонимание того, как следует строить абзац с чисто структурной точки зрения. Казалось бы, в арсенале преподавателей и учителей английского языка достаточно книг, описывающих последовательные шаги в достижении цели и облегчающие понимание поставленной задачи, например [1; 2]. Кроме того, такого рода навык должен был быть выработан еще в школе при подготовке к единому государственному экзамену, однако студентам не удается продемонстрировать это умение. Второй серьезной сложностью для пишущих на английском языке становится создание логически выстроенного абзаца. Зачастую смешиваются такие понятия, как cohesion и

coherence, и студент считает, что для создания логичного письменного высказывания вполне достаточно использовать слова-связки, иначе говоря, следует попросту заполнить «пространство» такими лексическими единицами; поэтому в результате получается фраза как будто бы с логическими связками, но лишенная смысла («***Поскольку*** в огороде бузина, ***то*** в Киеве дядька»). И наконец, в процессе изложения своих мыслей студенты забывают про тему абзаца, которая выражена в предложении, открывающем абзац (topic-sentence), и начинают писать о том, что, собственно, к выбранной ими теме не относится.

Если в задачи учебного курса входит обучение письму, то начинать следует как можно раньше (то есть с первого семестра, так сказать, не дожидаясь того уровня, когда студенты уже овладеют сложной грамматикой и широким словарным запасом) и отрабатывать с ними указанные выше структурные особенности письменной речи на минимальных по объему законченных текстах, а именно на написании абзацев.

Одним из упражнений, предваряющих собственно порождение текста, может служить задание по генерированию (придумыванию) topic-sentence. Это, как ни странно, тоже оказывается сложным упражнением, поскольку, как правило, студенты стремятся сформулировать нечто «очень красивое», не задумываясь о том, что им придется потом в своем абзаце писать обо всем, что указано в этом предложении. Приведу примеры из работ студентов первого курса по теме «Жилище в странах Азии и Африки» – «Dwellings in Asia and Africa depend on the climate and well-being of the people» или «Houses of African nations depend on the geography and mode of life». В обоих случаях предложения потребуют от пишущего умения описать и соединить два аспекта (климат и благосостояние в первом и географию и образ жизни во втором), что вызывает у них большие трудности, с одной стороны, и не требуется самим упражнением, с другой. Иначе говоря, первый шаг к успешному написанию абзаца лежит в формулировке topic-sentence.

Особенно ярко проявляются все трудности в работах первокурсников, которые только начинают работать над абзацем. Приведенный ниже пример демонстрирует и слабое понимание того, что такое topic-sentence, и отсутствие аргументации, и неумение писать «развернутый» текст. Общая тема, с которой студенты работали, формулировалась как «Традиции стран Востока»:

Wedding traditions in Asia*. There is a wide range of wedding traditions in the Arab countries. Every wedding in Arab countries is accompanied by performing of national dance, called as "dabka" which comes from Arabic language. Moreover, every wedding will include a tradition of bride stealing, which is considered really essential part. As for the third tradition, weddings*

in Arab countries provide a huge number of guests, which is too important for every wedding there.

To conclude, Arabic East is too rich, especially for its wedding traditions.

Первое замечание касается несоответствия между тематическим предложением и текстом, поскольку автор пишет только об арабских странах, хотя заявляет о свадебных традициях в Азии. Второе замечание относится к самим предложениям основного текста – они все слишком краткие, то есть не развернуты в достаточной степени. При этом текст снабжен необходимыми связками (moreover, as for, in conclusion), так что студент убежден, что написал достойный абзац, поскольку так его учили при подготовке к ЕГЭ по английскому языку. Можно утверждать, что это типичный текст для первой попытки студентов написать абзац, что еще раз подтверждает, что этот навык необходимо начинать тренировать, как только студенты достигают уровня B1.

Когда студенты уже понимают, как формулировать предложение, задающее тему абзаца, и умеют его формулировать, то сложным для них оказывается умение держаться в рамках topic-sentence, что, как представляется, обусловлено стремлением студента написать побольше и «поумнее». Рассмотрим пример (с сохранением всех авторских недочетов), который написан на общую тему «Изменение климата» (Climate Change) и в котором наблюдается целый комплекс проблем. Во-первых, сгенерированное предложение не относится к изменению климата, во-вторых, ущерб от града сводится в данном абзаце исключительно к тому вреду, который он наносит виноградникам, в-третьих, под конец автор переходит к экономическим и социальным последствиям (причем, если экономические сложности пояснены, то социальные явно упомянуты для «красного словца»):

Hail can bring a lot of damage in Geargia. *Actually, hail is not a frequent type of precipitation in Georgia. But when it occurs it can cause a lot of problems, for example, the crops of grape can suffer a lot after a heavy hail. Pieces of ice can be rather big, so if the plants are not well protected from it, the crops can be even lost. The loss of the crop of grape can badly influence the economy of the country. One of the main incomes to Georgia is the income from importing wine. If wine production is very little, the country will lose a lot of money and economical problems can also badly influence the social sphere*.

Следующий пример написан на тему «Кухни стран Азии и Африки» (аутентичный студенческий текст с сохранением всех особенностей):

Staple food in Asia and Africa is renowned to be savoury. *One of the explanations to this tradition could be the climate. In the majority of Asian and African countries climate is quite warm and in ancient times seasoning food was the only way to conserve it. Many tribes in Asia and Africa were nomadic ones, and that's why they couldn't equip their dwellings with basements for keeping*

ice, and there obviously were no fridges. Another fact that doesn't need reminding of is a high mortality rate and many difficulties concerning medicine that Asian and African people faced both in the Ancient times, Middle Ages and even in the New Age. Spicy food, therefore, was both a medicine and a precaution, as it is known to free the body from bacteria and infections.

Once being a necessity, the savoury food has now become one of the many tourist attractions in Asia and Africa.

При всех достоинствах данного абзаца в нем заметно не только рассогласование содержания и темы (в теме заявлен **вкус**, а в тексте речь идет о **причинах**), но и «оторванность» заключительного предложения от всего написанного в теле абзаца, тогда как оно должно в некотором смысле суммировать вышесказанное.

Последний пример – это абзац, который, как и самый первый, посвящен «Традициям Азии и Африки», однако в этом случае автор-студент хорошо понимает поставленную задачу. Оригинальный текст несколько более развернутый, но из-за ограничений по объему статьи пришлось части текста опустить:

In the modern globalized world, keeping traditions alive is an essential condition to preserve the national cultural identity. *In the era of the high-speed Internet people learn more about life in different parts of the world and share their lifestyles online, therefore the way of living eventually becomes rather standardized all over the world. In Asian countries the problem is especially urgent since "Westernization" has influenced a lot of spheres of social life of late, national identity is slowly fading. The address to the problem is to preserve traditions as a product of centuries-long development of the society. In China the elder generation cultivates in the younger generations the appreciation for the traditions. […] In industrialized Japan even the government funds traditional festivals. […] In Muslim countries people of all ages celebrate Now-Rouz. […]*

All in all, traditions are an indispensable part of people's life, they unite people and help to preserve the unique features of the nations, that is why it so important to keep them alive.

Этот пример демонстрирует, что студент успешно справляется с написанием абзаца, умеет формулировать topic-sentence, приводит развернутые примеры, демонстрирует свои знания в области этнографии Востока и делает логичное заключение. При этом, безусловно, следует учитывать, что этот студент уже имеет уровень B2.

Таким образом, можно прийти к заключению, что последовательные – от простого к сложному – шаги в обучении письму, постепенное усложнение предлагаемых студентам задач наряду с регулярной тренировкой и расширением грамматических и лексических структур позволит студентам добиться поставленной цели и научиться писать логичные и связные тексты на английском языке.

Литература

1. Майерс Л.М. Пишем по-английски. Лань, СПб, 1997. An Introduction to Academic Writing. https://leaponline. greatermanchester.ac.uc. The date of retrieval 18.09.2025.

2. Fauzan U., Hasanah N., Hadijah S. The undergraduate students' difficulties in writing// Indonesian Journal of EFL and Linguistics. 2022; 7(1).

3. Taye T., Mengesha M. Identifying and Analyzing Common English Challenges among Regular Undergraduate Students. 2024. Heliyon. www.cell.com/heliyon/ . The date of retrieval 10.03.2026.

УДК 81-23

Андреева М.Д.
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
md.andreeva@yahoo.com
Москаленко А. В.,
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
anna.valeryevna.m@gmail.com

ТРУДНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация*. В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются студенты языковых направлений на старших курсах при обучении аналитическому чтению газетных статей на английском языке. Под аналитическим чтением понимается распознавание смысловой структуры текста и формулирование его макропропозиций. Предлагается классификация трудностей, возникающих у студентов в процессе такой работы и связанных как с пониманием текста, так и с анализом и синтезом информации.*

Ключевые слова*: аналитическое чтение, анализ информации, синтез информации, смысловая структура текста, трудности понимания текста.*

Andreeva M.D.,
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
md.andreeva@yahoo.com
Moskalenko A.V.,
PhD,
Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia
anna.valeryevna.m@gmail.com

DIFFICULTIES EXPERIENCED BY UNDERGRADUATE STUDENTS OF LANGUAGES WHEN TAUGHT TO ANALYSE ENGLISH LANGUAGE NEWSPAPER ARTICLES

Abstract*. The current paper discusses difficulties experienced by undergraduate students of languages when they are taught to analyse English language newspaper articles. The analysis in question implies identifying the semantic structure of the text and presenting its macropropositions. The paper proposes a classification of common mistakes that stem from a lack of either reading comprehension skills or information analysis and synthesis skills.*

Keywords*: analytical reading, information analysis, information synthesis, semantic structure of the text, difficulties in understanding the text.*

Обучение аналитическому чтению на занятиях по иностранному языку представляется актуальным в контексте высшего образования, поскольку развивает у обучающихся навыки анализа и синтеза информации, необходимые как для развития иноязычной читательской компетенции, так и для решения иных академических задач, среди которых ключевыми являются осмысление научных текстов и написание собственных работ.

В нашем случае обучение такому чтению проводится для студентов-востоковедов старших курсов, которым на занятиях по профессионально ориентированному английскому языку предлагаются новостные аналитические статьи из англоязычной прессы, затрагивающие текущие социально-политические проблемы стран Азии и Африки. Основной целью, стоящей перед студентами, является осуществление перехода от ***микропропозиций*** текста (второстепенных деталей, т.е. тех или иных подробностей, иллюстрирующих основные идеи статьи либо проясняющих для читателя какие-то нюансы контекста) к его ***макропропозициям*** (наиболее важным пропозициям, или основным идеям текста). Иными словами, главную задачу составляет отсечение второстепенной информации и обобщение похожих смыслов. Работа с текстом проходит в два этапа: сначала этап *распознава-*

ния элементов смысловой структуры текста, а затем этап *формулирования макропропозиций* и представления их в письменном виде.

В процессе обучения студентов такому виду работы был собран обширный материал, который позволяет выявить основные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при анализе и представлении смысловой структуры текста. К наиболее распространенным проблемам относятся: 1. Проблемы, связанные с неполным пониманием текста (частичное отражение макропропозиции, ее искажение или опущение); 2. Проблемы, связанные с анализом текста (представление макропропозиции через одну из соответствующих ей микропропозиций, т.е. неумение отличить друг от друга смысловые элементы разных уровней; приведение второстепенных деталей, не соответствующих макропропозициям, т.е. непонимание роли элементов информации в тексте); 3. Проблемы, связанные с синтезом информации (представление одной макропропозиции двумя или несколькими ее частями, т. е. неумение обобщить материал; объединение двух или более макропропозиций в одну, т. е. чрезмерное обобщение либо слияние пропозиций).

Предлагаемая классификация проблем проиллюстрирована ниже примерами из студенческих работ. Для наглядности в качестве источника примеров использовались работы по одной статье, в которой освещается официальная позиция о официальной позиции Китайской Народной Республики, Корейской Народно-Демократической Республики и Республики Корея относительно прав на культурно-историческое наследие древнего государства Когурё. Орфография, грамматика, пунктуация студенческих работ сохранены.

1. Проблемы, связанные с неполным пониманием текста

1.1 Не все макропропозиции отражены в работе

Достаточно распространенной является проблема, когда приведенный студентом список макропропозиций является неполным. Как правило, это имеет под собой одну из двух причин: студент либо не понял содержание того или иного фрагмента статьи, либо сосредоточил свое внимание лишь на том, что сам счел наиболее интересным, не учитывая позицию автора текста, и поэтому упустил часть информации из рассмотрения.

1.2 Макропропозиция искажена

(1) *The unification of two Koreas under the support of China's 2,2 million ethnic Koreans may become a step forward to make Koguryo territory fully Korean.*

В примере (1) студент понимает присутствующую в тексте связь между потенциальным объединением Корей и возможными внутренними проблемами для Китая, но передает ее искаженно: пишет о том, что две страны могут быть объединены под началом двух миллионов корейцев из Китая, а территория бывшего Когурё перейдет в таком случае Корее. Это

не соответствует содержанию статьи, где корейская диаспора в Китае не называется причиной потенциального объединения двух Корей; напротив, усиление общекорейского национализма внутри диаспоры, согласно статье, может стать следствием их объединения (однако о сепаратизме и тем более аннексии территорий речи не идет). Очевидно, текст не полностью понят, а лакуна в понимании заполняется собственной интерпретацией читателя.

(2) *Rewriting of history lets a country occupy the territory of another (neighbouring) country because rewriting history the government approves the occupation showing this action as legal and historically right.*

В примере (2) студент правильно понимает, что на момент публикации статьи правительства двух стран предпринимали те или иные действия по изменению исторических нарративов, но при этом сообщает, что такое переписывание является поводом для завоевания одной страны другой, о чем в статье не говорится.

1.3 Макропрозиция отражена частично

(3) *The Kojoson Kingdom appeared much earlier than the date Chinese historians are insisting on.*

В примере (3) студент передает мысль о том, что предлагаемые новые нарративы могут противоречить фактам, но упускает как то, что в статье это относится не только к Китаю, но и к Южной Корее, так и то, что этот вопрос касается не только датировки государства Кочосон.

2. Проблемы, связанные с анализом текста

2.1 Представление макропропозиции через соответствующую ей микропропозицию

(4) *The tombs date back to 37BC of the Koguryo kingdom and stretch from central Manchuria in the north-east China to the south of Seoul.*

(5) *Kim Jong Il's official biography insists that the North Korean leader was born on the slopes of Mount Paektu.*

В примерах (4) и (5) студенты сообщают лишь детали о истории комплекса гробниц и о горе Пэкту, в то время как в тексте статьи эти детали входят в блок информации, макропропозицией которого является важность истории Когурё для национальной идентичности корейцев.

(6) *In 2018 China wanted to hold Olympic games the slopes of Mount Paektu. That made South Korean skaters to protest, holding up signs with their beliefs.*

В примере (6) приведенный студентом эпизод протеста со стороны южнокорейских спортсменов является лишь отдельным случаем выражения позиции со стороны Южной Кореи, а Северная Корея и вовсе не упомянута. Между тем, данная деталь соответствует макропропозиции о том, что обе Кореи противостояли претензиям Китая на символы корейской истории. Вот еще два похожих примера:

(7) *At the winter Asian games in 2017 in North East China, South Korean held up signs which read: "Mount Paektu is our territory".*

South and North Korea tried to block Chinese attempts to have Mount Paektu as a world heritage site.

(8) *Korean guide said that he loves China in current situation, but if two Koreas unify, he will support Korea*.

В примере (8) студент цитирует мнение гида, этнического корейца, родившегося и живущего в Китае, и сопровождавшего автора статьи по историческим местам государства Когурё. Мнение этого человека – это лишь одна из иллюстраций, имеющихся в статье, относительно позиции этнических корейцев, проживающих в Китае, касательно наследия древнего корейского государства. Соответствующей макропропозицией статьи является мысль о том, что для корейцев китайской диаспоры характерны представления об общекорейской идентичности.

2.2 Приведение второстепенных деталей, не соответствующих макропрозициям (непонимание роли элементов информации в тексте)

(9) *The part of Chinese Manchuria, which is related to the Koguryo kingdom, was given to China by the Japanese government during the occupation of China.*

(10) *China had a huge influence on Korea in history, because Korea absorbed a lot from Chinese culture and even from body politics. The territory of Koguryo Kingdom stretched from North-East China to south of Seoul.*

Данные детали в статье не поддерживают ни одну из макропропозиций, а упоминаются в целях достижения когерентности, обеспечивая исторический контекст, которым читатель, вероятно, не владеет, если не является специалистом по данному региону.

3. Проблемы, связанные с синтезом информации

3.1 Представление одной макропропозиции двумя или несколькими ее частями (неумение обобщить материал)

(11) *In both Koreas Mount Paektu, the centre of the Koguryo Kingdom, plays a significant role in history, because it is where Korean history started in 2333 BC.*

Korean history, myths and religions are connected with Mount Paektu.

В примере (11) макропропозиция о значимости Когурё для корейской идентичности в понимании студента оказывается связана прежде всего с горой Пэкту – одним из важных символов, т. е. происходит обращение к детали вместо формулирования макропропозиции (как и выше в примерах из раздела 2.1), но, что более интересно, студент представляет эту информацию двумя отдельными пунктами, как две самостоятельные идеи, как будто не замечая, что их следует объединить и обобщить. В примере (12) можно наблюдать аналогичную проблему с той же самой макропропозицией в работе другого студента:

(12) *According to Korean educational system, Korean children relate the Koguryo kingdom to Korea from the very childhood.*

The South Korean government and South Korean people do their best to show that the Koguryo Kingdom and its tombs should be related to Korea.

3.2 Объединение двух или более макропропозиций в одну (чрезмерное обобщение либо слияние пропозиций)

(13) *In both Koreas students are taught that Koguryo Kingdom with its heart – Mount Paektu is the origin of Korean culture and myth, which may make Chinese Koreans agitate to become a part of Korea, that is why Beijing's Centre for the Study of Borderland History and Geography "proved" that Koguryo was Chinese, not Korean*.

В данном случае – и снова обращаясь к деталям и не обобщая их до уровня макропропозиций – студент объединяет в одном длинном предложении информацию, относящуюся к двум разным блокам, а именно – о важности Когурё для современных корейцев и о притязаниях Китая на эту часть корейской истории.

Таким образом, собранный материал позволяет заметить, что трудности студентов при анализе смысловой структуры текста делятся на три основные группы: трудности собственно понимания письменного текста, трудности отличия элементов макроуровня от элементов микроуровня, и трудности представления распознанных элементов. Наиболее распространенной проблемой является представление смысловых элементов макроуровня через элементы микроуровня. При этом не всегда ясно, к какому блоку информации студент относит ту или иную деталь. Также несколько деталей из одного и того же блока (т. е. соответствующих одной макропропозиции) могут быть приведены в качестве отдельных макропропозиций. Так или иначе, это всегда свидетельствует о том, что студент плохо распознает уровни информации в тексте, плохо считывает связи между микропропозициями или не может обобщить.

Данные наблюдения в свою очередь позволяют предвосхитить возможные ошибки и оказать студентам точно направленную поддержку в процессе обучения, что способствует развитию не только навыков профессионально-ориентированного чтения, но и навыков работы с информацией как таковой, что важно во многих сферах профессиональной (и не только) деятельности.

Литература

1. History wars // The Economist. – 31 Mar., 2007 // URL: https://www.economist.com/special-report/2007/03/31/history-wars (дата обращения: 20.03.2026).

УДК 372.881.111.1

Антонова К.Н.,
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
ksana-a@mail.ru
Горохова Н.Э.,
канд. психол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
negorokhova@mail.ru
Маевская В.А.,
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
berserkstation@mail.ru

ЗА ПРЕДЕЛАМИ ЧТЕНИЯ ТЕКСТА: ОТ ДЕКОДИРОВАНИЯ ФАКТОВ К ДИАЛОГУ О СМЫСЛАХ

Аннотация. *Статья посвящена вопросам обучения студентов 1-3 курсов неязыкового вуза осознанному чтению англоязычного текста. Описана роль осознанного понимания, восприятия и усвоения читаемого. Определены основные проблемы понимания смысла текста. Представлены возможности перехода от обучения техническим навыкам чтения к стратегии декодирования текстовой информации; предложены практические методы работы с текстом.*

Ключевые слова: *осознанное чтение. англоязычный текст, иностранный язык, стратегии декодирования, практические методы.*

Antonova K.N.,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
ksana-a@gmail.com
Gorokhova N.E.,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
negorokhova@mail.ru
Mayevskaya V.A.,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
berserkstation@mail.ru

BEYOND TEXT READING: FROM DECODING FACTS TO MEANINGFUL DIALOGUE

Abstract. *This article deals with the challenges of teaching first to third-year students at a non-linguistic university to consciously read English texts. The article describes the role of conscious understanding, perceiving and summarizing what is being read. The main difficulties in comprehending the text are underlined. The opportunities for transitioning from teaching technical reading skills to decoding strategies for text information; practical methods for working with text are proposed.*

Keywords: *comprehensible reading, English text, foreign language, decoding strategies, practical methods.*

Она задалась вопросом, в какой момент книги и слова
стали не просто что-то значить, а значить все.
Маркус Зусак «Книжный вор» (2005).

Современное цифровое общество предъявляет студентам профессиональных вузов новые требования: наличия когнитивных умений, связанных с восприятием, пониманием и интерпретацией получаемой информации на родном и иностранном языках, адаптивности к изменяющимся образовательной и социальной средам и способности к самообучению. Образ современного студента соответственно значительно изменился в последние 10-15 лет: это человек, познающий, перерабатывающий, хранящий и передающий информацию, а не просто человек, производящий речевые действия (А.Н. Шамов) [3].

В этом контексте чтение на иностранном языке является процессом познания новой культурной информации читателем, при этом текст рассматривается с двух позиций: фактологической информации, формирующий контекст с одной стороны и ее возможных толкований, с другой. Текст рассматривается как организованная смысловая информация с учетом мотивов и целей общения, при этом работа с текстом представляет собой активный процесс генерирования смсла, в котором студент должен выступать не пассивным реципиентом, а активным деятелем, реконструирующим смысловые коды, созданные автором текста. Они выражают глубинные смыслы, которые формируются в тексте комбинаторикой использованных автором средств. Так, И.Р. Гальперин указывает на многочленный стилистический прием, возникающий на пространстве текста как результат смыслопорождения и главный компонент смыслообразующей модели конкретного текста []. Поэтому чтение в этом контексте понимается как межкультурный и когнитивный диалог между автором и читателем, разделенных динамичным полем различных интерпретаций,

обусловленных целями, уровнем культурных, языковых и когнитивных компетенций.

Теоретическая основа для такого подхода заложена в российской методике преподавания иностранного языка, трактующей чтение как «сложную речевую деятельность, представляющую собой особую форму активного опосредованного текстом вербального письменного общения» (И.В. Леушина). При этом студент характеризуется не как потребитель фактологической информации, а как ее интерпретатор [2].

Прагматическая направленность в обучении иностранному языку диктует необходимость развития дискурсивной компетентности, требующей от студента вступления в общение с информацией текста для его понимания и интерпретации. Овладение умением читать и понимать иноязычную информацию – комплексный навык, развивающийся медленно и включающий правильное произношение слов, беглость или скорость чтения, его выразительность, а также понимание смысла текста и умение его анализировать. Развитие этого навыка, как и любого другого, связано с активными действиями читающего, а именно: умения использовать контекст для понимания незнакомых слов, проявлять активность в процессе чтения, задавая себе вопросы о смысле содержания текста, вступая, таким образом, в диалог с автором текста и прилагая усилия для распознавания его замысла. Следующим шагом на пути читающего к смыслу содержания является развитие самоконтроля и управления своими мыслями, что ведет его к осознанности – свойству мозга анализировать и обобщать, делать выводы и формулировать основную идею текста.

Как отмечают И.В. Арнольд, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, текст – явление языковой и экстралингвистической действительности и сложный феномен, выполняющий разные функции. Текст – многоплановый феномен (И.И. Красных), основная единица дискурса, являясь ядром коммуникативного акта, обладает экстралингвистическими, семантическими, когнитивными и лингвистическими составляющими. Именно многофункциональность текста его поликодовость представляет большую сложность для восприятия и понимания текста. В реальной жизни наблюдается определенная тенденция: несмотря на требования программы обучения, профессиограммы выпускников развивать навыки критического мышления на основе профессионально ориентированных текстов, прагматическая ориентация обучения в неязыковом вузе за последние 10-15 лет ознаменовалась значительной редукцией аспекта чтения в угоду развития навыков устной речи, что привело к сведению навыка критического осмысления информации текста на иностранном языке к ее утилитарному поиску. Многолетний педагогический опыт свидетельствует о парадоксальной ситуации: студенты, формально владеющие техникой чтения, зачастую оказываются неспособ-

ными выделить основную идею, проследить логику аргументации или интерпретировать имплицитный смысл текста по своей специальности.

Опираясь на когнитивную теорию обучения иностранным языкам, необходимо определить психолого-педагогические и организационно-методические условия, обеспечивающие результативность процесса обучения осмысленному чтению. Неотъемлемой составляющей процесса овладения языком является развитие мышления языковой личности, без которого невозможен переход от механического восприятии текста (структур, речевых образцов) к тому, что лежит за его пределами: не простое осмысление лексики и грамматики, а целый комплекс знаний, умений, необходимый для понимания контекста. Последний включает жанровые, композиционные, стилевые, графические особенности для понимания и интерпретации которых необходимо развитие чувства языка, лежащего в основе понимания, что текст – не простой комплекс фактов, графиков, таблиц, а единство, обладающее планом содержания и планом выражения. Процесс обучения осознанному чтения любой информации представляет собой погружение в профессиональную и коммуникативную культуру текста, которая включает два взаимосвязанных процесса: обучение декодированию фактов (план содержания) и переходу к обучению диалогу о смыслах (план выражения). Оба процесса можно рассматривать как фундаментальное изменение в образовательной парадигме: от догматического мышления линейно выраженной информации к диалогическому через критическое отношение студента, который должен стать равноправным участником диалога с текстом. Акцент в обучении чтению сдвигается к постановке своих вопросов к прочитанному, а именно, от вопроса «Что?» к вопросам «Почему?», «Как?», «Каким образом?». Обучаемые должны быть вовлечены в активный процесс осознания полученной при чтении информации, с целью реализации мыслительной активности при взаимодействии «студент-текст». Организация процесса обучения на деятельностной основе, исследованная известными психологами (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.), методистами (И.Л. Бим, М.З. Биболетова и др.), представленная в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [1], определяет стратегии и методы обучения осознанному чтению.

Интегративный взгляд на текст (А.А. Залевская) представляет его как диалоговый комплекс, феномен понимания которого зависит как от культурного контекста, так и индивидуального когнитивного и эмоционального опыта читателя. Работа по тексту, таким образом, связана с активным отношением воспринимающего субъекта к содержанию текста. «Единственный способ удержать в качестве предмета своего сознания какое-либо содержание состоит в том, чтобы действовать по отношению к этому содержанию» (Е.И. Негневицкая).

Формирование навыков осмысленного восприятия информации студентами на занятиях по иностранному языку требует переосмысления традиционных подходов к этому аспекту с учетом особенностей личности студентов и адаптации этой системы к новым цифровым ресурсам. Опыт показывает, что формирование сначала технической, а затем содержательной стороны чтения не обеспечивает понимания смысла прочитанного и не способствует формированию смыслового чтения. Это обусловлено целым рядом трудностей, исследованию которых посвящены работы В.А. Артемова, И.А. Зимней, Н.И. Гез. К числу таких трудностей можно отнести психологические: отсутствие мотивации к чтению как процессу, не затрагивающему жизненно важные интересы конкретной личности, недостаток перспективы использования чтения в жизни в дальнейшем, отсутствие более раннего положительного опыта при обучении чтению, отсутствие волевых качеств, способствующих пониманию и заинтересованности в чтении; физиологические: отсутствие достаточного объема памяти, внимания, умения концентрироваться на процессе чтения, быстрая утомляемость, дислексия и пр.

Обучение осмысленному чтению процесс трудоемкий, сопровождающийся эмоциональным напряжением и сосредоточенностью. Поэтапное формирование дискурсивного навыка требует создание целой системы преодоления трудностей восприятия и понимания, описанных выше. Целесообразно обучать «стратегиям смыслового чтения» как различным приемам, которые обучающиеся смогут в дальнейшем использовать для восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки. В ходе овладения стратегиями смыслового чтения студент-первокурсник постепенно воспринимает текстовую информацию, «вникает» в ее смысл, интерпретирует ее и создает собственное суждение. Эффективный диалог возможен в том случае, если читающий способен выбирать и пользоваться «правильными» стратегиями, к числу которых относятся:

1. Стратегия на физическом уровне (соответствие объема текстовой информации, уровню восприятия обучающегося).

2. Стратегия на лингвистическом уровне (соответствие аутентичности языкового оформления задачам обучения).

3. Стратегия на структурном уровне (использование разножанровых текстов, используемых для идентификации стиля, типов повествования, жанрового своеобразия).

4. Стратегия на содержательно-смысловом уровне (соответствие фактуально-содержательной, смысловой, интротекстовой, имплицитной информации текста уровню владения языком, интересам, мотивации обучаю-

щихся). В качестве примера приведем таблицу практического использования актуального англоязычного материала на основе рассмотренных выше стратегий.

Таблица 1. Стратегии навигации по пространству текста на содержательно-смысловым уровне при работе с англоязычным текстом

Стратегия антиципации	Choose the appropriate title. Complete the sentence / passage.
Стратегия обнаружения	In the text find the information about…
Стратегия догадки	Choose the word that best fits the gap.
Стратегия перекодирования	Ask the following questions.
Стратеги вычленения значимой информации	Answer the questions.
Стратегия выделения смысловых моментов	Divide the text into logical parts. Entitle each part of the text. Underline key words/phrases / sentence.
Стратегия кодирования	Make up a mind-map.
Стратегия декодирования	What is the main idea of the text?
Стратегия воображения	Think of another ending of the text.

Вышеперечисленные стратегии, использующиеся в практике обучения осознанному чтению, не являются догмами, а представляют систему возможных подходов в обучении этому виду речевой деятельности, которую можно адаптировать под конкретные цели, а именно: создать условия, которые изменят отношение обучающегося к чтению от полного непонимания до заинтересованности в самом процессе. Эффективность стратегий зависит от учета ряда факторов, таких как: проведение диагностики и выявление причин непонимания текста, наличие технических трудностей при чтении (низкий уровень техники чтения, наличие большого количества незнакомых слов, сложность содержания), прошлый отрицательный опыт чтения, клиповое мышление, непонимание практической ценности чтения. Вопросы повышения качества обучения мыслительной деятельности студентов при чтении академических профессиональных текстов должны базироваться на своевременной переакцентуации целей, их адаптации к целям и задачам обучения самого студента. Целесообразно разработать задания на взаимодействие с текстом, которые не вызовут отторжения, покажут непосредственную пользу чтения профессиональных текстов, их близость индивидуальным интенциям языковой личности. Однако нельзя полагать, что эффективность того или иного подхода, метода или приема может проявиться сразу: «здесь и сейчас». Это поэтапный процесс формирования новых навыков, требующий от преподавателей искренней заинтересованности в развитии мысли-

тельной деятельности обучающихся, креативности при разработке заданий и упражнений, гибкости при создании индивидуальных траекторий обучения осознанному чтению. Не существует единственно правильного метода или стратегии, но возможно стратегическое решение, основанное на уважении к личности студента, поддержке его академических целей и адаптации к современным вызовам образовательного пространства.

Подводя итог вышесказанному следует отметить то, что обучение осознанному чтению на иностранном языке как процессу декодирования смыслов, заложенных в тексте, является и остается актуальной задачей высшей профессиональной школы, цель которой готовить специалистов, обладающих навыком анализа, интерпретации и обобщения полученной информации для использования в своей профессиональной деятельности. Опыт когнитивной деятельности, приобретенный при чтении профессионального текста в университете, может быть использован как основной навык для анализа любых данных, предотвращения их искажения в информационном потоке, а также в качестве основы для принятия правильных решений.

Теоретические основы, практическое использование стратегий обучения осознанному чтению, целиком и полностью ложится на преподавателя иностранного языка, для которого основным материалом обучения является текст, а средством управления работы над ним – опыт преподавателя и современные возможности цифровизации и разнообразных обучающих ресурсов. Персональный профессиональный рост преподавателя в настоящее время не возможен без его стремления к самоэффективности, необходимой для развития мотивации карьерного продвижения путем совершенствования профессиональных знаний, систематического повышения квалификации, приобщения к научному исследованию и разработке своих методов и приемов в условиях изменения роли преподавателя в учебном процессе.

Литература

1. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка: учебник // English Stylistics. – М.: Изд. стереотип, 2022. – 334 с.

2. Леушина И.В. Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях уровневого высшего профессионального образования: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Ниж. Новгород, 2010. – 24 с.

3. Шамов А.Н. Научные парадигмы в совершенствовании исследований в языковой педагогике // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы. II Международная науч.-практ. конф. 17-18 ноября 2011г. / [отв. ред. С.С. Куклина]. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 30-38.

УДК: 81-11 81’33

Бондарева Н.А.,
канд. филол. наук, доцент,
Северо-западный институт управления
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы
Санкт-Петербург, Россия
bondareva-na@ranepa.ru

ПРОЦЕСС НАПИСАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. *Работа посвящена вопросам понимания и адаптации процесса написания академических текстов в европейских вузах, также представлены аспекты, влияющие на процесс письма, указаны основные принципы редактирования академических текстов и компоненты при обучении академическому письму.*

Ключевые слова: *процесс письма, понимание и адаптация, принципы редактирования, академическое письмо, комплексный процесс.*

Bondareva N.A.,
PhD, Associate Professor,
North-West Institute of Management Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russia
bondareva-na@ranepa.ru

ADJUSTING AND UNDERSTANDING THE WRITING PROCESS IN EUROPEAN INSTITUTIONS

Abstract. *The paper is devoted to issues of understanding and adapting the writing process at institutions, presented the steps of understanding of the writing process, the aspects which influence on the writing process and differences of the writing process and multiple components of the writing in different countries. An author indicates main principles of editing as well as examples of these basic principles.*

Keywords: *writing process, understanding and adjusting, principles of editing, academic writing, complex process.*

Одним из аспектов обучения иностранным языкам в учебных учреждениях является такой аспект как письмо. В разных странах способы ор-

ганизации процесса письма могут отличаться друг от друга. Это может зависеть от системы или формы образования, норм и правил учебных заведений. Например, в европейских высших учебных заведениях независимо от специальности на первых курсах уделяется внимание процессу обучения академическому письму. Данный курс вводится в программу обучения для помощи в написании дипломного проекта на заключительном этапе обучения в учебном заведении. В данной работе представлены аспекты, влияющие на процесс письма, а также указаны основные принципы редактирования и компоненты при обучении академическому письму.

Во-первых, выделяют три основных аспекта: системность посещения занятий или пунктуальность, отношения между студентом и преподавателем и обсуждение темы в аудитории.

● систематичность посещения занятий предполагает, что студенты не пропускают занятия без уважительной причины, а если постоянно опаздывают, оценка может быть снижена.

● отношения между студентом и преподавателем на занятии могут быть менее официальными, однако все задания выполняются в определенный срок с соблюдением необходимых требований.

● обсуждение темы в аудитории предполагает умение и желание студентов аргументировано высказывать свои мысли и идеи по теме.

Как правило, преподаватели по академическому письму учат написанию текстов как комплексному процессу. Этот процесс обычно может включать в себя следующие этапы:

● планирование и утверждение темы

Преподаватели могут помочь своим студентам выбрать тему для написания работы, предложив изучить литературу, обсуждая в аудитории темы работ.

● написание черновиков

До получения оценки студенты показывают черновики своему преподавателю для улучшения работы и получения рекомендаций для дальнейшего завершения.

● показ аналогичных работ

Студенты изучают образцы аналогичных работ прошлых лет. Иногда подобные работы могут помочь студентам улучшить свои работы.

● взаимное редактирование

Работа студентов в командах по несколько человек для обсуждения общей темы и добавления замечаний, идей и новых мыслей в свою работу.

● посещение консультаций

Преподаватель может назначить одну или несколько встреч со студентом для обсуждения его письменной работы и может попросить принести черновик статьи, над которой студент работает. Кроме того, во многих

учебных заведениях есть центры письма, где преподаватели помогают студентам начать работу над статьей или дипломом, например, или улучшить черновики. На встречу с преподавателем письменного центра необходимо принести свою работу, черновики и список вопросов.

Ведение тщательных записей и заметок после обсуждения, которые помогут в написании работы несомненно будут полезны для дальнейшей работы.

Опытные преподаватели знают, что лучший способ написания работы – делать записи. Таким образом, материал становится более понятным, прослеживаются связи с источником исследования, появляется возможность обобщать существующий материал [2, 3].

В зависимости от своих языковых знаний и навыков, студентам может быть полезно, использовать родной язык на некоторых этапах написания работы.

Делая заметки по содержанию статьи, можно записывать свои мысли быстрее, если выполнять часть работы на родном языке. Однако если часто использовать другой язык при написании статьи, а затем пытаться перевести свою работу на английский, английский может звучать неуклюже или быть непонятным. Лучшая стратегия при подготовке статей − писать на английском как можно больше, используя лексику и структуры, которые уже известны.

Привыкнуть писать и редактировать свои работы на английском языке будет проще при понимании нескольких основных принципов:

● в английском языке слова могут менять свою форму в зависимости от их функций. Например, глаголы меняют форму для понимания, в каком времени происходит действие, в прошедшем, настоящем или будущем.

● в английском языке контекст чрезвычайно важен для понимания функции. Например, в следующих предложениях слово *walk* выполняет разные функции в зависимости от того, как оно связано с другими словами.

1. Juan and I are taking a walk. (Walk is a noun, a direct object of the verb taking, with an article a, attached to it.) (Прогулка − существительное, прямое дополнение глагола take с артиклем a).

2. If you walk instead of driving, you will help conserve the Earth's resources. (Walk is a verb, predicate with the subject you) (Гулять – глагол, сказуемое; подлежащее you).

● орфография в английском языке не всегда фонетическая и иногда может казаться нелогичной. Правописание в английском языке может быть связано, скорее, с историей слова и его происхождением в других языках, чем с тем, как слово произносится. Поэтому обучение правильному написанию часто сводится к запоминанию, а не к фонетическому произношению слова. Например, сочетание *ough* произносится по-разному в словах *tough, though* и *thought.*

● порядок слов чрезвычайно важен в английских предложениях. В английских предложениях порядок слов может указывать на то, какое слово является подлежащим предложения, а какое − дополнением, является ли предложение вопросительным или утвердительным и т. д. Редактирование работы включает в себя проверку грамматики, орфографии, пунктуации и стиля. Подход к редактированию грамматических ошибок зависит от сильных и слабых сторон студента в английском языке [1].

Если у студента сильные стороны в устной речи, то лучшим подходом может стать чтение работы вслух и прослушивание ошибок, исправление их путем определения того, что звучит правильно. Помимо вычитки работы от начала до конца может быть полезно начать с конца работы, читая и вычитывая предложение за предложением. Эта стратегия поможет не отвлекаться и сосредоточиться только на грамматике.

Если присутствуют сильные навыки в аспекте чтение, то можно не определить, что звучит правильно по-английски. В таком случае следует по-другому подойти к редактированию работ. Сначала надо определить, какие ошибки допускаются чаще всего, просмотрев предыдущие работы. Выявив наиболее распространенные ошибки, можно перечитать свою работу, проверяя каждое предложение на наличие этих ошибок и попробовать применить уже известные правила грамматики и синтаксиса.

Работу следует проверять несколько раз на наличие грамматических и пунктуационных ошибок, а также орфографии и синтаксиса.

После самостоятельного исправления грамматических и синтаксических ошибок можно обратиться за помощью к специалистам, которые помогут выявить пропущенные ошибки. Также в проверке написанной работы может помочь компьютерная программа проверки орфографии. В некоторых случаях программа по проверке орфографии может оказаться не очень полезной, поскольку такие программы обычно не предназначены для выявления, например стилистических ошибок. Хорошим источником грамматической помощи может также стать словарь.

Таким образом, обучение академическому письму в европейских образовательных учреждениях является отдельным предметом в процессе обучения, а понимание процесса написания академических текстов таких как тезисы или статьи требует отдельного изучения и объяснения. Безусловно наличие курса по академическому письму в программах учебных заведений повышает академическую грамотность студентов, помогает им понять, как правильно писать выпускные работы по окончании учебного заведения.

Литература

1. Kirszner, L.G., Mandell, S.R. (2013). The Wadsworth Handbook, 10th edition, Cengage Learning.
2. Бондарева Н.А. Перефразирование и цитирование источников при написании научно-исследовательской работы // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей. − СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2021. – 395с.
3. Бондарева Н.А. How to compile a summary // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы. Сборник статей. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2020. – 481с.

УДК: УДК 372.881.1.

Дышекова О.В.,
канд. филол. наук, доцент
Российская таможенная академия, Ростовский филиал
Ростов-Дону, Россия
oxygen777@inbox.ru

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ДЕЛОВОГО ПИСЬМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. *В статье рассматривается необходимость развития умения академического и делового письма при обучении иностранному языку студентов юридического профиля. Автор подчеркивает, что при обучении иностранному языку студентов юридического профиля необходимо интегрировать академическое и деловое письмо и приходит к выводу, что что формирование и развитие умения академического и делового письма в профессиональной сфере при обучении иностранному языку студентов юридического профиля следует рассматривать как стратегическую задачу современного юридического образования.*

Ключевые слова: *академическое и деловое письмо, юридический профиль, обучение иностранному языку.*

Dyshekova O.V.,
PhD, Associate Professor,
Rostov Branch of the Russian Customs Academy
Rostov-on-Don, Russia
oxygen777@inbox.ru

DEVELOPING ACADEMIC AND BUSINESS WRITING SKILLS IN THE PROFESSIONAL FIELD IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS

Abstract. *The article examines the need to develop academic and business writing skills in the process of teaching a foreign language to law students. The author emphasizes that when teaching a foreign language to law students, it is necessary to integrate academic and business writing and comes to the conclusion that the formation and development of academic and business writing skills in the professional field when teaching a foreign language to law students should be considered as a strategic task of modern legal education.*

Keywords: *academic and business writing, legal profile, foreign language teaching.*

Современная трансформация юридической профессии, обусловленная глобализацией правового пространства и расширением международного сотрудничества, актуализирует необходимость целенаправленного развития у студентов юридического профиля умений академического и делового письма на иностранном языке. Владение письменным юридическим дискурсом на английском языке становится не только элементом профессиональной конкурентоспособности выпускника, но и условием его включения в международный научный и практико-ориентированный диалог.

В отечественной и зарубежной литературе подчеркивается, что юридическое письмо отличается высокой степенью когнитивной и языковой сложности, так как предполагает не только соблюдение норм языка, но и развертывание юридической аргументации в письменной форме. В то же время академическое письмо на английском языке рассматривается как ключевой инструмент включения студентов в исследовательскую деятельность и англоязычное научное сообщество. Академическое и деловое письмо на иностранном языке в системе подготовки юриста занимает важное место. В исследованиях, посвящённых преподаванию английского языка студентам юридических факультетов в России, юридическое письмо трактуется как интеграция языковой, профессиональной и дискурсивной компетенций. Обучение языку специальности студентов-юристов включает формирование умений анализа аутентичных юридических текстов, подготовки письменных заключений и процессуальных документов, а также участие в имитационных судебных заседаниях и научных проектах [1]. В некоторых вузах курс английского языка для юристов включает задания на подготовку таких видов деятельности как исследовательские эссе, тематические заметки, юридические записки, письма и проектные предложения, тем самым соединяя академическое и практико-ориентированное письмо [2]. Таким образом, академи-

ческое письмо для студентов-юристов связано прежде всего с подготовкой эссе, обзоров литературы, аннотаций и проектных предложений, тогда как деловое (профессионально-ориентированное) письмо включает составление писем клиентам, служебных записок, договоров, процессуальных документов и иных юридически значимых текстов [3].

Рассмотрим методические подходы к развитию навыков академического письма. Современные исследования в области обучения академическому письму на английском языке предлагают рассматривать данный вид речевой деятельности через призму концепции академической грамотности и пошагового формирования жанровых умений. Так, при изучении английского языка, студенты юридического факультета более подробно изучают академическое письмо, объединяющее работу с научными текстами по праву, подготовку проектов, тренинг навыков цитирования и оформления ссылок по международным стандартам. К числу эффективных методических приемов формирования навыков академического письма у студентов юридического профиля относятся:

1. жанрово-ориентированное обучение, предполагающее моделирование типовых структур исследовательской статьи, обзора судебной практики, аналитической записки;

2. поэтапная работа над текстом, включающая стадии планирования, написания черновика, рецензирования и редактирования;

3. интеграция чтения и письма: анализ образцовых текстов с последующим написанием собственных фрагментов по аналогии [4].

В контексте юридического образования особое значение приобретает связь академического письма с развитием юридического мышления. Однако, академическое юридическое письмо не сводится только лишь к технике письма, а включает логику правового рассуждения и умение выстраивать аргументацию с опорой на прецеденты и нормы права. Соответственно, упражнения по написанию исследовательских эссе и заданий по вопросам правовой политики, сравнительно-правовых обзоров и комментариев к делу одновременно развивают аналитические и языковые навыки.

Деловое письмо в профессиональной сфере для будущих юристов традиционно связывается с подготовкой юридических писем, меморандумов, договоров, процессуальных документов и других текстов, обслуживающих практическую юридическую деятельность. При обучении студентов юридическому письму на английском языке необходимо уделять внимание специфике юридической терминологии и клише, а также, в некоторых случаях, переходу от традиционного юридического английского языка к простому языку, ориентированному на ясность и доступность для адресата [3]. С точки зрения методики обучения иностранному языку студентов юридического профиля, развитие умений делового письма предполагает следующие аспекты:

- моделирование типичных коммуникативных ситуаций (запрос информации, претензия, ответ клиенту, сопроводительное письмо к документу);

- анализ аутентичных образцов юридической переписки и выделение устойчивых формул, структур, стратегий вежливости;

- пошаговую отработку структуры и языка таких жанров, как юридическая записка, письмо-заключение, судебный иск, договорные положения.

Необходимо отметить, что исследования в области юридического письма отмечают, что переход к более простому, общеупотребительному языку требует целенаправленной работы по сокращению избыточности, избеганию архаичных формул, использованию активного залога и логически прозрачной структуры текста. Для студентов-юристов это означает необходимость переосмысления традиционных представлений о «сложном» юридическом языке и выработку навыков адресного, прагматически ориентированного письменного общения на английском языке. При обучении иностранному языку студентов юридического профиля необходимо интегрировать академическое и деловое письмо. Опыт преподавания английского языка в российских юридических вузах показывает целесообразность интеграции академического и делового письма в единую линию формирования профессионально-ориентированной письменной компетенции. На начальном этапе обучения необходимо делать акцент на освоении общенаучных текстовых жанров (краткое содержание, реферат, емкое эссе), а затем постепенно вводить элементы юридического письма (пояснительная записка, краткая памятка, электронное письмо клиенту), после чего можно предложить студентам развернутые проектные и исследовательские работы на английском языке. Ключевыми принципами такой интеграции являются несколько факторов, среди которых мы выделяем профессиональную направленность контента: выбор тем и кейсов из сферы права, близких студентам по будущей специализации (уголовное, гражданское, международное право, права человека и др.) [4]. Жанровая согласованность является следующим принципом и включает в себя выстраивание логической преемственности жанров – от краткой аннотации судебного решения к расширенному обзору практики и далее к исследовательскому эссе или письменному выступлению в рамках проведения деловых игр, подразумевающих имитацию выступления в суде. Еще одним важным фактором в рамках интеграции академического и делового письма в единую линию формирования профессионально-ориентированной письменной компетенции выступает интеграция письменной и устной деятельности, подразумевающая использование письменных текстов как основы для устной аргументации (презентации, дебаты, круг-

лые столы, дискуссии) и, наоборот, закрепление результатов устных обсуждений в письменной форме [5]. Такая модель позволяет перейти от фрагментарного тренинга отдельных видов письма к формированию целостной профессионально-ориентированной письменной компетенции, отвечающей требованиям глобальной юридической коммуникации.

Мы считаем, что формирование и развитие умения академического и делового письма в профессиональной сфере при обучении иностранному языку студентов юридического профиля следует рассматривать как стратегическую задачу современного юридического образования. Анализ теоретических работ и педагогического опыта показывает, что эффективное формирование данной компетенции возможно при условии интеграции академического и профессионально-практического письма; опоры на жанрово-ориентированный и процессный подходы к обучению, учитывающие специфику юридической аргументации; а также при систематической работе с аутентичными текстами и коммуникативными ситуациями, имеющими прямую связь с будущей профессиональной деятельностью студентов [5].

Литература

1. Морозова А. В. Обучение языку специальности студентов-юристов в вузах. – Томск: ТГУ, 2021, № 55. – С. 272-288.

2. Академическое письмо на английском языке: факультатив по направлению 40.03.01 «Юриспруденция» (НИУ ВШЭ, факультет права / факультет менеджмента). Описание учебного курса.

3. Legal Writing and Grammar: онлайн курс по юридическому письму на английском языке (Legal English Centre). – Описание программы, модули Modern Legal Email Drafting и др. Электронный ресурс: https://legalenglishcentre.com/legal-writing-and-grammar-online

https://legalenglishcentre.com/legal-writing-and-grammar-online

4. Емельянова Т.В. Профессиональная направленность при обучении английскому языку студентов-юристов в РУДН // Русистика. – 2015. – №2. – С. 93-98.

5. Shraiber E.G., Kolmakova V.S. Academic integration of law and journalism esp courses through mock trial // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2021. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/academic-integration-of-law-and-journalism-esp-courses-through-mock-trial (дата обращения: 14.03.2026).

УДК 378.147.227

Иванова И.А.,
канд. пед. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
iri1305@yandex.ru
Курсанина Е.Е.,
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
ekursanina@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ АВТОНОМНОМУ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ IT-НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. *В статье рассматривается методика обучения студентов IT-направлений автономному чтению профессиональной литературы на английском языке. Актуальность исследования обусловлена необходимостью непрерывного самообразования в быстро меняющейся IT-сфере, где английский является языком первоисточников. Авторы анализируют психолого-педагогические особенности студентов IT-специальностей и характеристики профессиональных текстов. В статье определяется сущность автономного чтения и предлагается система стратегий работы с текстом. Особое внимание уделяется стратегии визуализации с использованием графических органайзеров. Делается вывод, что формирование умений автономного чтения является ключевым для подготовки конкурентоспособного IT-специалиста, способного самостоятельно актуализировать свои знания.*

Ключевые слова: *иностранный язык, автономное чтение, профессиональная литература, IT-студенты, самообразование, стратегии чтения, графические органайзеры, визуализация, профессиональная подготовка.*

Ivanova I.A.,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
iri1305@yandex.ru

Kursanina E.E.,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
ekursanina@gmail.com

TEACHING IT-STUDENTS AUTONOMOUS READING OF FOREIGN PROFESSIONAL LITERATURE

Abstract. *The article examines methods for teaching IT students autonomous reading of foreign professional literature. The relevance of this study stems from the need for continuous self-education in the rapidly changing IT-field, where English is the primary language. The authors analyze the psychological and pedagogical traits of IT students and the features of professional texts. The article defines the essence of autonomous reading and proposes a system of strategies for working with text. Particular attention is given to visualization strategies using graphic organizers. It is concluded that developing autonomous reading skills is a key to preparing a competitive IT specialist capable of independently updating their knowledge.*

Keywords: *foreign language, autonomous reading, professional literature, IT-students, self-education, reading strategies, graphic organizers, visualization, professional training.*

Глобальные вызовы современного мира, изменяющегося с беспрецедентной скоростью, ставят во главу угла необходимость обучения специалистов, способных к быстрой адаптации и непрерывному автономному образованию. Критическое мышление, гибкость планирования и проактивная позиция вместо реактивной обеспечат таким выпускникам неоспоримое конкурентное преимущество на рынке труда.

Для IT-профессионалов, в отличие от традиционных отраслей, где навыки могут приобретаться и оттачиваться годами, непрерывное самообразование становится ключевым фактором. Специалисты, не обладающие навыками самостоятельного поиска и аналитической обработки актуальной информации для её незамедлительного применения, а полагающиеся на корпоративное обучение, быстро теряют востребованность ввиду стремительной скорости устаревания данных. В этой связи обучение студентов IT-специальностей стратегиям автономного чтения на языке первоисточников приобретает приоритетное значение.

Студенты IT-направлений представляют собой специфическую группу, чьи особенности обусловлены как личностными предпочтениями, так и требованиями быстро меняющейся цифровой среды. Их мотивация к

выбору профессии часто связана с высокой популярностью на рынке труда, интеллектуальным вызовом, интересом к технологиям и возможностью творческой реализации.

Ввиду наличия большого количества предметов естественно-математического цикла в вузовской программе подготовки студенты данных специальностей обладают хорошо развитым логико-математическим и абстрактным мышлением, что определяет их способность оперировать символами, структурами, алгоритмами и легко понимать иерархические системы. Они ценят самостоятельность, прагматичны и замотивированы на решение реальных технических задач, стремятся разбивать сложные задачи на подзадачи, выявлять закономерности, систематизировать информацию в виде графиков, схем и таблиц. Данные навыки могут быть эффективно задействованы в процессе обучения чтению профессиональной литературы на английском языке.

Ключевой проблемой обучения иностранным языкам студентов технических направлений подготовки является невысокий уровень мотивации чтения иноязычных текстов, что объясняется тем, что студенты не всегда осознают долгосрочную профессиональную выгоду от чтения на языке оригинала. Одним из путей решения данной проблемы видится повышение доли самостоятельной работы с профессиональным иноязычным текстом. Современная IT-сфера характеризуется стремительной динамикой развития, где основным языком коммуникации, документации и первоисточников (исследований, технических спецификаций, руководств) является английский. Отсутствие своевременного перевода и часто низкое его качество в узкоспециальных областях делают умение самостоятельно работать с оригинальными текстами не просто желательным, а обязательным элементом профессиональной подготовки IT-специалиста.

В данной связи возникает необходимость целенаправленного формирования у студентов способности к автономному чтению на иностранном языке. На основе изученной литературы и собственного педагогического опыта авторы определяют автономное чтение как особый вид речевой деятельности, сочетающий самостоятельный выбор мотивов и задач чтения с гибким применением различных стратегий и независимой рефлексией полученных результатов [3]. Авторы выделяют следующие ключевые параметры автономного чтения:

– самостоятельная постановка целей и задач чтения;
– непрерывный мониторинг уровня понимания;
– выделение главного от второстепенного;
– структурирование информации;
– критическое осмысление прочитанного и его значимости.

Автономное чтение непосредственно связано с выбором стратегий, максимально отвечающих специфике текста. Под стратегией автономного чтения профессиональной литературы будем понимать «вариативные модели поведения» [1; 338], которые позволяют студентам самостоятельно преодолевать трудности в тексте профессиональной тематики и эффективно усваивать информацию без постоянной помощи преподавателя. Рассмотрим основные стратегии работы с текстом профессиональной тематики. В зависимости от этапа работы с текстом стратегии можно разделить на: дотекстовые, текстовые и послетекстовые. На дотекстовом этапе работы с профессиональным текстом можно выделить такие стратегии как активация фоновых знаний, выдвижение предположений, просмотровое чтение; на текстовом этапе выделяются поисковое чтение, изучающее чтение, контекстуальная догадка и самоконтроль; на послетекстовом этапе – резюмирование, визуализация и вопросы. Опишем модели поведения, соответствующие каждой стратегии, и представим результаты исследования в следующей таблице.

Стратегии работы с текстом профессиональной тематики

Этап работы с текстом	**Стратегии**	**Модель поведения**
Дотекстовый	Активация фоновых знаний	Осознание того, что уже известно по теме, чтобы связать новую информацию с имеющимся опытом.
	Выдвижение предположений	Прогнозирование содержания по заголовку или вводному абзацу.
	Просмотровое чтение	Просмотр заголовков, подзаголовков, аннотации, первого и последнего абзацев, иллюстраций.
Текстовый	Поисковое чтение	Нахождение конкретных данных (имён, дат, ключевых слов).
	Изучающее чтение	Детальный анализ текста для полного понимания смысла.
	Контекстуальная догадка	Использование окружающих слов и структуры предложения для понимания незнакомой лексики без словаря.
	Самоконтроль	Выявление пробелов в понимании.
Послетекстовый	Резюмирование	Краткое изложение основных идей своими словами.
	Визуализация	Создание ментальных образов или схем (графических органайзеров) для структурирования информации.
	Вопросы	Ответы на вопросы и формулирование вопросов к прочитанному, для мониторинга глубины понимания.

Профессиональные тексты сферы информационных технологий обладают рядом особенностей: лаконичность, экономия языковых средств, преобладание простых предложений и эксплицитность выражения смыслов, что способствует чёткой передаче информации и избеганию двусмысленности. Для IT-дискурса типичны безличные конструкции, номинализация (использование имён существительных вместо глаголов) с целью объективизации передаваемой информации. Дискретность данных (разбитие на блоки с подзаголовками) и строгая логическая структура обеспечивают быстрое нахождение нужной информации. Ещё одной важной характеристикой текстов IT-направленности представляется их мультимодальность – информация передаётся не только вербально, но и в виде фрагментов кода, блок-схем, графиков, диаграмм и др. Данные представляются не линейно, а в виде древовидных структур и иерархических списков.

Студенты часто демонстрируют неготовность к работе с такими текстами, испытывая трудности с выделением ключевой информации, незнакомой лексикой и интеграцией прочитанного в существующую систему профессиональных знаний. Поэтому использование стратегий, описанных выше, является одним из путей решения данной проблемы. Такие стратегии оптимально соответствуют специфике профессиональных текстов и эффективно развивают умения автономного чтения.

Так, например, на послетекстовом этапе работы, учитывая стилевые и структурные характеристики профессиональных IT-текстов, а также психолого-педагогические особенности студентов IT-специальностей, описанные выше, приоритетным направлением в рамках автономного профессионального чтения авторы считают обучение чтению с использованием стратегии визуализации. Благодаря графическим органайзерам в сознании обучающихся формируются логические, ассоциативные связи и семантические поля, активизируются знания, а полученный визуальный образ мобилизует скрытые ресурсы памяти [2; 142].

Авторы успешно применяют при работе со студентами данных специальностей органайзеры в виде:

– схем смысловой структуры текста;

– таблиц для ответов на ключевые вопросы по содержанию (Кто? Что? Где? Зачем? Как?);

– графического представления логических компонентов текста – субъекта и предиката (предмета речи и того, что о нём говорится);

– схематической визуализации зон текущих и требуемых знаний для решения поставленных задач;

– ментальных карт с древовидной структурой представления информации;

– таблиц анализа и рефлексии.

Мы полагаем, что графические органайзеры оптимально соответствуют структурным и лингвистическим чертам IT-текстов и могут эффективно использоваться для развития умений автономного чтения на иностранном языке студентов IT-специальностей.

Таким образом, автономное чтение – это оснащённость читателя набором стратегий и умением гибко ими управлять. Для студента IT-направления овладение этим набором означает переход к передовым профессионально-значимым знаниям. Формирование стратегического подхода к формированию умений в чтении профессиональной литературы должно стать систематической и приоритетной задачей, результатом выполнения которой становится подготовленный специалист, способный самостоятельно поддерживать и повышать свою профессиональную квалификацию.

Литература

1. Дятлова Р.И. Стратегии автономного чтения в обучении иностранному языку в высшей школе // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Москва, 13-17 ноября 2017 года / Московский технологический университет (МИРЭА). Том Часть 2. – Москва: Московский технологический университет (МИРЭА), 2017. – С. 338-341.

2. Иванова И.А., Курсанина Е.Е. Графические органайзеры как средство обучения анализу иноязычного текста // Профессионально-ориентированное обучение языкам: опыт, реальность и перспективы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2024. – С. 139-145.

3. Ляхова О.В. Развитие стратегий автономного чтения у студентов разноуровневой группы неязыкового вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №76-2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-strategiy-avtonomnogo-chteniya-u-studentov-raznourovnevoy-gruppy-neyazykovogo-vuza#ixzz3VVSnKs37 (дата обращения: 30.01.2026).

УДК 378.14, 355.232.6

Кудро Е.О.,
Военно-космическая академия имени А.Ф.Можайского,
Санкт-Петербург, Россия
Cat650@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В РАМКАХ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. *В современных быстроменяющихся геополитических условиях подготовка военных специалистов высокого класса является приоритетной целью высших военных учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. Изучение иностранного языка играет важную роль в процессе обучения будущих военных специалистов. Важно учитывать начальный уровень подготовки обучающихся и использовать новые образовательные возможности, которые предоставляют технологии искусственного интеллекта. Адаптивное обучение профессионально-ориентированному иноязычному чтению на основе «банка заданий», стратифицированному с помощью технологий искусственного интеллекта, помогает реализовать идеи дифференцированного подхода в обучении иностранному языку и повысить мотивацию обучающихся в изучении иностранного языка.*

Ключевые слова: *профессионально-ориентированное чтение, адаптивное обучение, банк заданий, искусственный интеллект, дифференцированное обучение, уровни владения иностранным языком.*

Kudro E.O.,
Mozhaisky Military Aerospace Academy,
Saint Petersburg, Russia
Cat650@yandex.ru

PROFESSIONAL-ORIENTED READING TRAINING AS PART OF ADAPTIVE TRAINING FOR FUTURE MILITARY SPECIALISTS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE CAPABILITIES

Abstract. *In today's rapidly changing geopolitical conditions, the training of high-class military specialists is a priority goal of higher military educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Learning a*

foreign language plays an important role in the training of future military specialists. It is important to take into account the initial level of training of students and use the new educational opportunities provided by artificial intelligence technologies. Adaptive teaching of professionally oriented foreign language reading based on a «task bank», stratified using artificial intelligence technologies, helps to realize the ideas of a differentiated approach in teaching a foreign language and increase the motivation of students in learning a foreign language.

Keywords: *professionally oriented reading, adaptive learning, task bank, artificial intelligence, differentiated learning, foreign language proficiency levels.*

Подготовка высококлассных военных специалистов является главной целью высших военных учебных заведений Министерства Обороны Российской Федерации. Изучение иностранных языков является важной частью подготовки военных специалистов, а отличительной чертой учебного материала является его профессиональная направленность и узкая специализация.

Чтение, как один из видов речевой деятельности, является базовым умением, которое развивается и совершенствуется на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. Являясь рецептивным видом речевой деятельности, чтение выступает не столько как цель, сколько как средство получения новой информации на иностранном языке. Именно поэтому обучение профессионально-ориентированному иноязычному чтению имеет критически важное значение для будущих военных специалистов, для которых получение и анализ информации является одной из профессиональных компетенций.

Следует отметить, что в своих исследованиях Т.С. Серова определяет процесс профессионально-ориентированного иноязычного чтения как «сложную речевую деятельность, обусловленную профессиональными возможностями и потребностями, представляющую собой специфическую форму активного общения-диалога, основными целями которого являются оперативная ориентация и поиск, прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством опыта в профессиональных областях знаний» [1; 18-23].

К отличительным характеристикам профессионально-ориентированного чтения Т.С. Серова относит:

1. Подчиненность профессиональной деятельности специалиста;

2. Зависимость от информационных потребностей специалиста;

3. Направленность на корпус профессионально-ориентированных текстов, который отличается многообразием и разнообразием текстового

материала, его быстрой сменяемостью в связи с увеличением потока информации;

4. Последующее использование полученной из учебного текста информации [1; 18-23].

На современном этапе процесс цифровизации образования расширяет возможности обучения профессионально-ориентированному чтению. Возможности искусственного интеллекта (ИИ) открывают для преподавателя безграничные возможности для реализации методических приемов обучения иностранному языку.

Искусственный интеллект – «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их. Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение (в том числе в котором используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений» [2].

«Возможности ИИ используются преподавателями не только для быстрого поиска актуальной информации, представленной в виде текстов, аудио или видеоматериалов, но и для формирования банка заданий для развития умений чтения, аудирования, письма и говорения» [3; 34].

Одной из главных особенностей применения возможностей искусственного интеллекта при обучении будущих военных специалистов профессионально-ориентированному иноязычному чтению является реализация адаптивного обучения, «при котором учебный процесс настраивается в зависимости от потребностей, особенностей и темпа усвоения материала конкретного обучающегося», что позволяет реализовать главную идею дифференцированного подхода в обучении, при котором для каждого обучающегося создаются условия, при которых он может достигать максимального результата в процессе обучения [2; 36].

Известно, что уровень владения иностранным языком обучающимися в одной учебной группе может отличаться. В связи с этим преподавателю необходимо, выделив в учебной группе подгруппы по уровню языковой компетенции, организовать учебный процесс на занятии так, чтобы задействовать всех обучающихся. В ходе работы над общим материалом обучающиеся взаимодействуют как с преподавателем, так и между собой, имея возможность повысить свой уровень владения иностранным языком и перейти из одной подгруппы в другую.

Отталкиваясь от традиционного деления группы на подгруппы с базовым, средним и продвинутым уровнем, необходимо подготовить «банк

заданий», стратифицированных с помощью технологий ИИ для обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению будущих военных специалистов [4].

Для формирования «банка заданий» для каждой подгруппы важно учитывать, что тексты для профессионально-ориентированного чтения должны быть аутентичными и соответствовать тематике специальности обучающихся, они должны быть информативными и соответствовать военно-техническому и научному стилю изложения. Также важно упомянуть, что в настоящее время особое внимание должно уделяться тематике занятий, связанной с проведением специальной военной операции.

Для подгруппы с базовым уровнем владения иностранным языком тексты для профессионально-ориентированного чтения должны быть небольшого объема (2000 печатных знаков) со знакомой лексикой.

Для подгруппы со средним уровнем владения иностранным языком предлагаются тексты средней сложности объемом до 5000 печатных знаков.

Для подгруппы с продвинутым уровнем владения иностранным языком предлагаются сложные тексты, включая научные статьи (от 5000 печатных знаков).

Если подгруппа с базовым и средним уровнями работает с текстами, переработанными с помощью технологий ИИ, то подгруппа с продвинутым уровнем совершенствует умение профессионально-ориентированного чтения на основе аутентичных текстов. В таблице 1 показана разница между текстами профессионально-ориентированной направленности в зависимости от уровня владения иностранным языком и заданиями по развитию типов чтения.

Таблица 1. Типы чтения и задания в соответствии с уровнями владения иностранным языком на примере текста профессионально-ориентированной направленности

Базовый уровень	**Средний уровень**	**Продвинутый уровень**
Ознакомительное чтение Поисковое чтение	Просмотровое чтение Изучающее чтение	Изучающее чтение с последующей обработкой информации (устное высказывание, аннотирование, реферирование)
RATNIK Russia made a new battle suit for soldiers called Ratnik using advanced technology and materials. It was first tested in 2012 near Moscow. Ratnik helps soldiers fight better and stay safer. It can be used by	**RATNIK** The creation of a new generation battle suit for a «future soldier» in Russia is a result of the implementation of advanced scientific and technological ideas, innovative solutions and the use of state-of-	**RATNIK** The development of a next-generation battle suit for the «future soldier» in Russia is the culmination of advanced scientific and technological innovations, cutting-edge solutions, and the application of

Базовый уровень	Средний уровень	Продвинутый уровень
different types of soldiers at any time and in any place…	the-art materials. The battle suit called Ratnik was first tested in 2012 during Caucasus command post exercise and at Alabino testing grounds outside Moscow…	state-of-the-art materials. The battle suit, named Ratnik, underwent its initial testing in 2012 during the Caucasus command post exercise and at the Alabino testing grounds near Moscow…
Are the statements TRUE or FALSE? 1. Ratnik is a new suit for soldiers. 2. The suit was first tested in 2015. 3. Ratnik helps soldiers fight and stay safe. 4. The suit is heavier than the older Barmitsa suit. 5. Ratnik has many parts for protection and communication. 6. The helmet can stop bullets from far away. 7. Ratnik is lighter than the French FELIN suit.	**Can You Match These Words to Their Definitions?** 1. reconnaissance 2. command post exercise 3. implementation 4. grenade splinters a. A training activity where military leaders practice their decision-making and coordination skills in a simulated environment. b. The process of putting a plan or decision into action. c. The act of exploring an area to gather information about enemy forces or terrain. d. Small, sharp pieces that break off from a grenade when it explodes, which can cause injury.	**Discuss the questions.** 1. How do you think advancements in technology can impact the future of military operations? 2. In what ways might a battle suit enhance the effectiveness of soldiers during combat operations? 3. What are your thoughts on the ethical implications of developing advanced weaponry and protective gear for military personnel? 4. How important is it to consider personnel casualties when designing equipment for soldiers?

Важно отметить, что при работе с учебным материалом «банка заданий», стратифицированных с помощью технологий ИИ, необходимо учитывать *принцип триады субъектов образовательного процесса «обучающийся – искусственный интеллект – педагог»* и *принцип методической целесообразности.* ИИ в данной триаде выступает в качестве помощника преподавателя, освобождая его от «рутинных и трудоемких функций» [5; 8-10]. Задействование инструментов ИИ, а также и «банка заданий» должно использоваться только тогда, когда они могут существенно помочь в освоении учебного материала и развитии умения профессионально-ориентированного иноязычного чтения.

Учитывая теоретические основы преподавания иностранного языка и владея современными цифровыми технологиями, преподаватель в современном образовательном пространстве получает неограниченные возможности при реализации главной цели процесса обучения – подготовка военных специалистов высокого класса.

Литература

1. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография [Текст] / Т. С. Серова, Л.П. Раскопина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.
2. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 (ред. от 15.02.2024) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/ponyatie_iskusstvennogo_intellekta/ (дата обращения: 19.01.2026).
3. Кунтурова Н.Б, Кудро Е.О. Адаптивное обучение иностранному языку будущих военных специалистов с применением возможностей искусственного интеллекта // Вестник Тульского государственного университета. Педагогика. 2025, № 2. – С. 33-40.
4. The CEFR Levels [Электронный ресурс]. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions (дата обращения: 18.01.2026).
5. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / П.В. Сысоев // Иностр. языки в школе. 2024. №3. – С. 6-17.

УДК 378.147:811.111

Облова И.С.,
канд. пед. наук, доцент,
Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского,
Санкт-Петербург, Россия
i@oblova-7.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация*. В условиях современной геополитической конфронтации актуальной задачей обучения иностранному языку в военном вузе является развитие навыков работы с техническими текстами на английском языке, благодаря которым обучающиеся учатся критически оценивать воспринимаемую информацию, развивают свой потенциал и в перспективе прино-*

сят обществу профессиональную пользу. Статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу текстов по специальности, используемых для обучения профессионально ориентированному чтению. Рассматриваются особенности текстов на коммуникативно-прагматическом, лексическом, грамматико-синтаксическом и стилистическом уровнях.

***Ключевые слова**: профессионально ориентированное чтение, военный вуз, английский язык, военно-технический текст, общетехнический текст, научно-технический текст, военно-научный текст.*

Oblova I.S.,
PhD, Associate Professor,
Mozhaisky Military-Space Academy,
Saint Petersburg, Russia
i@oblova-7.ru

LINGUISTIC FEATURES OF TEXTS FOR TRAINING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE READING IN A MILITARY UNIVERSITY

***Abstract**. In the context of today's geopolitical confrontation, the current task of foreign language training at a military university is to develop reading skills, through which students learn to critically assess perceived information, develop their potential, and, in the long run, provide a professional benefit to society. The paper presents a comparative analysis of texts, used for training in professionally oriented reading. The features of texts on communicative, lexical, grammatical, and stylistic levels are considered.*

***Keywords**: professionally-oriented reading, military university, English language, military and technical text, engineering text, science and technology text, military and scientific text.*

В современных реалиях противостояния империй и кризиса в духовной сфере повышение эффективности профессиональной подготовки выпускников военных вузов особенно актуально. Обучение иностранным языкам в военном вузе в конечном итоге призвано способствовать повышению технологической оснащенности Вооруженных Сил Российской Федерации и интенсификации научных исследований для их совершенствования [1; 163]. Сочетание профессиональных знаний и умений своевременно извлекать актуальную иноязычную информацию, в основном текстовую, обеспечивает когнитивно-коммуникативный доступ к международным информационным ресурсам, способствуя ассимиляции профессиональных практик из зарубежных источников [7; 248].

Профессорско-преподавательскому составу необходимо понимать, «чему учить», на основе какого текстового материала, пригодного для конкретных учебных целей, одна из которых – обучение письменной рецептивной речевой деятельности. Анализ лингвистических особенностей текстов по военной специальности на английском языке необходим обучающимся для углубления лингвистических знаний при выполнении задач будущей профессиональной деятельности [6; 3].

Анализ научно-методической литературы по обучению профессионально ориентированному чтению показал, что традиционно исследователи рассматривают профессиональную направленность содержания как главный критерий отбора текстов по специальности [3; 11]. Описание типичных ситуаций профессионального общения и предметной тематики представляет особый интерес для обучающихся в военных вузах. Ключевым критерием отбора текстов является их аутентичность, подразумевающая использование оригинальных материалов, созданных носителями языка для решения реальных, а не учебных задач [2; 78]. Не менее важна функционально-стилистическая и жанровая соотнесённость, то есть соответствие текстов определенным функциональным стилям и конкретным профессиональным жанрам, актуальным для будущей сферы деятельности обучающихся. Наконец, обязательным условием является учёт уровня профессиональной и языковой подготовки, что реализуется через соблюдение дидактического принципа последовательного перехода от простого к сложному при предъявлении специализированной информации.

Разделяя мнение ученых о существовании различных подходов к классификации текстов по специальности для обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению, мы посчитали возможным рассмотреть военно-технические, военно-научные, общетехнические и научно-технические тексты в качестве основных источников предметной иноязычной информации в рамках нашего исследования.

Тексты по специальности имеют лингвистические особенности, которые проявляются в лексике, грамматике, стиле и композиции. Основное отличие текста по специальности от общего английского – наличие специальных терминов, которые может понять только специалист. Характерными чертами являются обилие военной номенклатуры, узкоспециальных сокращений и условных обозначений, действующих только в рамках данной профессиональной сферы, а также ограниченная сочетаемость слов и наличие терминов с профессионально-детерминированным значением. Для обеспечения логических связей между смысловыми блоками активно используются вводные слова и словосочетания, которые часто занимают позицию не в начале, а в середине предложения.

С лингвистической точки зрения, текст представляет собой целостное произведение, характеризующееся смысловой завершенностью и структурным единством. Текст состоит из сверхфразовых единств, объединенных комплексом лексических, грамматических, логических и стилистических связей, и обладает четкой прагматической установкой [5; 124].

Ведущей грамматической категорией текста по специальности выступает информативность, что выражается в характерной для военной сферы сжатой и ёмкой форме высказывания, которая существует на фоне относительно ограниченного использования временных глагольных форм. Стремление к максимальной компактности изложения реализуется на синтаксическом уровне через усложнение структуры предложений, а именно – за счёт включения многочисленных параллельных конструкций, чаще всего выраженных инфинитивными и причастными оборотами. В стилистическом отношении доминируют официальность, стандартизированность, логичность, нейтральность и краткость, реализуемые через соответствующий набор языковых средств. В текстах широко применяются речевые формулы, такие как абстрактная лексика, клише, указательные местоимения, слова-связки и стереотипные фразы, обеспечивающие точность и единообразие изложения в соответствии с научным стилем изложения материала.

Композиционная структура отличается строгой организацией. Межфразовые связи могут быть как эксплицитными, так и имплицитными. Заголовки и подзаголовки, часто представляющие собой номинативные словосочетания, аббревиатуры или отглагольные формы, суммируют содержание разделов. Тексты часто строятся по четким внешним композиционным схемам, где заголовки детализируются в иерархии подразделов, а смысловые отношения между понятиями выстраиваются в виде схем иерархии предикатов.

Будущая профессиональная деятельность выпускников военного вуза предполагает обработку значительных массивов специализированной информации [4; 8]. В этом контексте термины, используя такое свойство языка, как сжатие кода, позволяют ускорить передачу информации. Несмотря на отсутствие в науке консенсуса относительно определения понятия «термин», учёные сходятся в наименовании его основных характеристик, таких как фиксированное содержание, однозначность понимания, системность, краткость и стилистическая нейтральность. Сравнение научных подходов к определению термина представлено в таблице 1.

В рамках нашего исследования мы изучали лингвистические особенности текстов, используемых для обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в военном вузе (Таблица 2).

Таблица 1. Подходы к определению понятия «термин»

Подход	Основная характеристика	Учёные
Логико-семантический	Точность значения	Реформатский А.А., Лейчик В.М., Гринев-Гриневич С.В.
Функциональный	Роль в коммуникации	Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю., Лотте Д.С.
Когнитивный	Связь с мышлением	Кубрякова Е.С., Чудинов А.П., Демьянков В.З.
Структурно-системный	Иерархия понятий	Винокур Г.О., Ахманова О.С.
Лингвосоциологический	Социальный контекст	Назарова Т.Б., Володина М.Н.

Таблица 2. Лингвистические особенности текстов по специальности

Уровни	Критерии	Виды текстов			
		Военно-технический	Общетехнический общенаучный	Научно–технический	Военно-научный
Коммуникативно-прагматический	Функция	Точная, однозначная информация	Информирование, обучение, описание	Информирование, аргументация, доказательство	Анализ, прогнозирование, аргументация
	Целевая аудитория	Узкие специалисты	Студенты, инженеры широкого профиля	Учёные, исследователи, инженеры	Командный состав, учёные
Лексический	Доля терминов	Максимальная	Высокая	Очень высокая	Высокая
	Спец. лексич. единицы	Коды, штатные аббревиатуры, клишированные команды	Номенклатуры, условные обозначения	Неологизмы, термины, клише.	Военные понятия, клише, акронимы

Уровни	Критерии	Виды текстов			
		Военно-технический	Общетехнический общенаучный	Научно–технический	Военно-научный
Грамматико-синтаксический	Тип предложений	Побудительные, повествовательные	Повествовательные, описательные	Сложноподчинённые	
	Характерные конструкции	Страдательный залог, безличные формы	Определения, страдательный залог	Страдательный залог, вводные конструкции, цитирование	Модальные глаголы, вводные слова
Стилистический	Стиль	Официально-деловой	Научный	Академический	Научный
	Степень формальности	Абсолютная	Очень высокая		Высокая

Материалом исследования послужили публикации на английском языке из авторитетных периодических и общих печатных и электронных изданий IEEE Spectrum, Popular Mechanics, Jane's Defence Weekly, Defense News, Military Technology, The National Interest, Army Technology, Science и др. [8].

Проведенный сравнительный анализ лингвистических особенностей текстов по специальности на английском языке (военно-технических, общетехнических/общенаучных, научно-технических и военно-научных) позволяет сделать вывод о существовании специфического континуума – от максимально формализованных и регламентированных текстов к более вариативным. Военно-технические и научно-технические тексты демонстрируют наивысшую степень стандартизации, проявляющуюся в доминировании номинативных конструкций, жестких речевых формул, клишированных заголовков и предельно насыщенной предметно-специфической терминологии с высокой долей аббревиатур и условных обозначений. Военно-научные и общенаучные тексты, сохраняя логичность и нейтральность, допускают бóльшую синтаксическую развернутость и вариативность аргументации, в то время как общетехни-

ческие тексты занимают промежуточное положение, сочетая черты технической регламентации с элементами научного объяснения.

Таким образом, выявленная дифференциация подтверждает необходимость учета жанрово-стилевой принадлежности текста при формировании дидактических материалов для обучения профессионально ориентированному чтению, поскольку каждый тип текста требует от обучающегося актуализации конкретного набора лингвистических знаний и аналитических навыков.

Литература

1. Ванягина М.Р. Непрерывное интегрированное обучение иностранному языку в системе военного образования // Вестник Томского государственного университета. 2020а. Вып. 455. С. 163–174.

2. Горохова Н.Э., Курсанина Е.Е., Маевская В.А. Повышение эффективности процесса обучения профессионально ориентированному иностранному языку на основе аутентичных текстов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 4. С. 77–87. DOI: 10.18721/JHSS.9408

3. Коряковцева Н.Ф. Интегративная модель проектирования содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 3 (836). С. 11–23.

4. Круть А.С. Педагогические условия обучения магистрантов военного вуза иноязычной речевой деятельности // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 4. С. 8–20. DOI: 10.57769/2227-8591.11.4.01

5. Калашникова, О.А. Военно-научный текст как объект лингвистического анализа. / О. А. Калашникова, А. В. Самойлова. // Известия ВГПу. Филологические науки. 2021. С. 124-130.

6. Сергиевская И.Л. Синтаксические особенности военно-технических текстов // E-Scio 2022. Филологические науки С. 1– 7. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/sintaksicheskie-osobennosti-voenno-tehnicheskih-tekstov%20(2).pdf (дата обращения: 06.12.2025).

7. Tardy C. The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? // Journal of English for Academic Purposes. 2004. Vol. 3. Is. 3. P. 247-269. URL: https://doi.org/10.101 6/j.jeap.2003.10.001 (дата обращения: 13.12.2025).

8. Defense Technology. URL: https://www.sciencedirect.com/journal/defencetechnology (дата обращения: 07.01.2026).

УДК 81’25

Рыжаков В.С.,
канд. филол. наук,
Московский педагогический государственный университет,
Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия
vadimryzhakov@mail.ru

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ОТРАСЛЕВОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Аннотация*. Перевод текстов отраслевой тематики заключает в себе значительные трудности, связанные со знанием как плана содержания, так и плана выражения, типичных для конкретной дискурсивной системы. Высокие требования к качеству перевода делают необходимой специальную подготовку переводчика к каждой отдельной ситуации воспроизведения профессионально ориентированных текстов. Особую актуальность данное утверждение приобретает в контексте устного перевода, диктующего высокие темпы принятия переводчиком корректных решений при отсутствии вспомогательных справочных материалов. Дискурсивный анализ научных статей по тематике предстоящего перевода представляется одним из эффективных методов подготовительной работы специалиста.*

Ключевые слова: *дидактика перевода, отраслевой перевод, дискурсивный анализ, научный дискурс в сфере экономики.*

Ryzhakov V.S.,
PhD,
Moscow Pedagogical State University,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia
vadimryzhakov@mail.ru

THE SCIENTIFIC ARTICLE IN THE SYSTEM OF INDUSTRY-SPECIFIC TRANSLATION PREPARATION

Abstract. *Industry-specific translation entails a number of difficulties mainly related to the understanding of the content plane and the effective use of the expression plane of the discourse system. Highly demanding requirements to the quality of the translation of industry-specific texts make a special preparation*

necessary for each translation event. This becomes particularly relevant when it comes to simultaneous interpretation, when correct decisions should be made rapidly and without consulting any additional reference books. The paper looks into discourse analysis of scientific articles dedicated to the problematic of the industry-specific translation event as one of the key translator preparation methods.

Keywords: *translation training, industry-specific translation, discourse analysis, scientific discourse in Economics.*

Перевод как языковая форма межкультурного взаимодействия находит применение в различных областях социальной жизни человека. Однако отраслевой перевод занимает особо значимое место в переводческой деятельности ввиду преобладания профессиональных контактов в межкультурном взаимодействии, требующем языкового посредничества. Данный вид перевода отличается повышенной сложностью, обусловленной высокими требованиями к качеству выполняемой работы, для удовлетворения которых от переводчика требуются глубокие специальные знания предметной области и ее дискурса [4].

В свете вышесказанного предоставлять услуги в области профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации могут как лингвисты-переводчики, так и специалисты в предметной области, прошедшие дополнительную языковую подготовку [5]. При этом, для лингвистов анализируемый вид деятельности заключает в себе ряд сложностей, к которым следует отнести знание концептосферы отраслевого дискурса, понимание его логических связей, а также владение понятийным аппаратом предметной области [3]. Очерченный круг проблем предполагает непрерывную актуализацию собственных знаний и компетенций отраслевым переводчиком, подразумевающую изучение специфики новых профессионально ориентированных дискурсов в рамках языковой пары, а также тщательную подготовку к тематике предстоящей ситуации перевода, заключающейся в овладении ее понятийным аппаратом [2].

Для переводчика одним из основных методов подготовки к выполнению конкретного переводческого задания является дискурсивный анализ [1]. При этом, следует отметить, что в контексте теории и практики перевода на передний план выходит определение понятия «дискурс», согласно которому данное явление воспринимается как совокупность текстов, объединенных одной тематикой [6]. Таким образом, в переводческой деятельности дискурсивный анализ подразумевает сопоставительное изучение текстов одной тематики, составленных средствами обоих языков в рамках языковой пары, на предмет выявления особенностей их плана содержания и выражения. Данный метод позволяет переводчику развить способность

прогнозирования логических связей конкретного текстового материала, с которым ему предстоит работать, овладеть единицами лексико-семантического поля предметной области, а также проанализировать специфику речевого поведения субъектов дискурса.

Зачастую подготовительный этап должен быть осуществлен переводчиком в достаточно сжатые сроки, что делает актуальным вопрос о выборе оптимального текстового материала для выполнения параллельного дискурсивного анализа. Следует отметить, что в письменном виде отраслевой дискурс может быть реализован в служебной документации, академической и научной литературе, в текстах СМИ и даже в художественных сочинениях, что указывает на совмещение, наложение различных дискурсивных систем в рамках одного текста. Так, например, публицистическая статья, посвященная вопросам финансовых рынков, находится на пересечении финансового и медиадискурсов.

При выборе текстового материала для выполнения подготовительного параллельного дискурсивного анализа следует обратить внимание на тот факт, что тексты разных жанров различаются между собой типом автора и адресата. Так, служебная документация составляется специалистом и адресована другим профессионалам. Отличительной чертой текстов данной дискурсивной системы является высокая частотность употребления отраслевой терминологии без объяснения ее семантики, распространенным использованием лексических клише официально-делового стиля при лаконичности изложения, а также импликативностью логических связей концептосферы.

Тексты СМИ, посвященные вопросам отраслевой специфики, характеризуются тем, что как автор, так и адресаты не являются специалистами в предметной области. При этом, несмотря на просветительский характер медиатекстов, информация, излагаемая в них, не всегда способна предоставить читателю комплексное понимание концептосферы дискурса. Кроме того, используемый в публицистических статьях план выражения зачастую не отражает особенности речевого поведения представителей профессиональной сферы общения.

Отраслевая академическая литература (учебные пособия по дисциплинам той или и ной отрасли) готовится специалистами в предметной области, а ее адресатами являются обучающиеся профессии. Ввиду того, что целью подобных текстов является объяснение логических связей и понятийного аппарата профессионального дискурса, они могут выступать в качестве идеального материала для обучения специалиста в области отраслевой межкультурной коммуникации. Однако внушительный объем текстового материала учебных пособий затрудняет их использование переводчиками для ускоренной подготовки к конкретному акту переводческой деятельности.

Научные тексты составляются специалистами-исследователями, а их адресатом может выступать широкий круг представителей различных научных направлений и сфер профессиональной деятельности. Таким образом, такие тексты отличаются не только высокой частотностью употребления отраслевой лексики, но и четкостью, ясностью изложения, подразумевающей экспликативность понятийного аппарата и логических связей концептосферы предметной области. Эти характеристики позволяют переводчику не только погрузиться в отраслевую проблематику, но и получить сведения о системе употребляемых терминов и их семантике.

Обязательное указание года публикации научного труда позволяет оценить степень актуальности обсуждаемых в нем вопросов. Кроме того, научная статья как один из основных жанров анализируемого дискурса характеризуется относительной краткостью, что является значимым для переводчика на подготовительном этапе. Также, зачастую научные статьи публикуются по итогам выступлений ученых на конференциях. Следовательно, данный жанр приобретает особое значение в подготовке к конференц-переводу. В ходе комплексного анализа научных статей переводчик имеет возможность получить сведения не только о дискурсивных особенностях выступления с докладом, но и составить представления об идиостиле конкретного автора-исследователя.

В продолжение приведем результаты сопоставительного анализа финансового дискурса в области криптовалют на испанском и русском языках. Исследование основано на материале десяти испаноязычных и десяти русскоязычных научных статей, изданных в период с 2021 года по 2025 год. Основными этапами исследования являлись: подбор материала на двух языках, опубликованного в заданный период, герменевтическое чтение, составление глоссария отраслевой лексики, анализ концептосферы дискурсов, структурно-лингвистический анализ единиц глоссария, оценка возможных приемов перевода безэквивалентной лексики.

На уровне плана содержания в ходе сопоставительного анализа нами было выявлено, что, ввиду существования законодательных ограничений на использование криптовалют в некоторых странах Латинской Америке в сравнении с РФ, русскоязычный дискурс отличается большей разработанностью и более широким кругом тем. В то время, как испаноязычное научное сообщество продолжает фокусироваться на сущности криптовалют, рисках их внедрения в повседневную практику, а также на преимуществах и стратегиях инвестирования в подобные активы, российские исследователи проявляют интерес также к вопросам правового регулирования использования криптовалют центральных банков в качестве средства платежа. Подобное различие в степени разработанности дискурсов потенциально служит предпосылкой к возникновению концептуально-понятийных

лакун и безэквивалентной лексики при переводе с русского на испанский язык.

На уровне плана выражения исследование позволило составить глоссарий отраслевых терминов, содержащий свыше тысячи единиц. При этом, в ходе работы с текстами были выявлены наиболее характерные модели контекстуальной сочетаемости терминов с окружающими их лексемами. Данные сведения способны служить цели обеспечения идиоматичности на синтезирующем этапе перевода. Также нами было обнаружено, что анализируемая дискурсивная система на сопоставляемых языках продолжает общую для экономического дискурса тенденцию к широкому употреблению англицизмов. При этом, в русском языке заимствования из английского чаще создаются методом транскрибирования, в то время как испанский язык отдает предпочтение их калькированному переводу.

Ввиду того, что современный дискурс криптовалют включает и развивает ряд смежных дискурсивных систем, иерархически принадлежащих финансовому и юридическому дискурсам, потенциальные проблемы воспроизведения безэквивалентной лексики при переводе с русского на испанский язык могут быть решены посредством привлечения терминологических единиц смежных дискурсов.

Ситуация перевода текстов отраслевой тематики требует от переводчика специальной подготовки, заключающейся в актуализации знаний характерного для дискурса плана содержания и плана выражения. Сопоставительный дискурсивный анализ сочинений в предметной области на двух языках является ключевым методом подобной предпереводческой работы. Жанр научной статьи представляется оптимальным текстовым материалом для осуществления такого анализа. Именно научная статья позволяет переводчику в кратчайшие сроки погрузиться в круг актуальных вопросов отрасли, а также составить представления о ее концептосфере и понятийном аппарате.

Литература

1. Гавриленко Н.Н. Дискурсивный анализ при переводе профессионально ориентированных текстов / Н.Н. Гавриленко // Индустрия перевода. – ПНИПУ, 2013. – №1. – С. 171-175.

2. Гавриленко Н.Н. Личностно ориентированный подход к формированию отраслевого переводчика / Н.Н. Гавриленко // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – Вып. 2 (796). – С. 192-201.

3. Гавриленко Н.Н. О профессиональном стандарте «Специалист в области перевода» / Н.Н. Гавриленко // DIDACTICA TRANSLATORICA. – 2023. – №1. – С. 41-44.

4. Зеленцова М.Г. Skill set для переводчика отраслевого перевода / М.Г. Зеленцова, А.Т. Козлова // ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ДИСКУРС: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД. Материалы VI международной научно-практической конференции. – 2022. – С. 104-108.

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 марта 2021 г. № 134н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода». – 2021. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400566180/?ysclid=mmtpmju3zi988561695 (дата обращения: 16.03.2026).

6. Schäffner, Ch. Translation and Discourse Analysis / Ch. Schäffner // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2019. – Т. 10. – №3. – С. 28-42.

УДК 372.881.111.1

Сардак С.Р.,
МБОУ «Новосибирская классическая гимназия №17»,
Новосибирск, Россия
ssr0906@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. *В статье рассматривается применение искусственного интеллекта и основанных на нем инструментов для обучения академическому письму. Обосновывается выбор академического письма как сферы использования искусственного интеллекта и приводятся примеры доступных инструментов и их функций. В основе статьи лежит описание возможностей и рисков внедрения искусственного интеллекта в обучение академическому письму на английском языке. В заключение статьи приводятся доводы о важности грамотного использования искусственного интеллекта в обучении.*

Ключевые слова: *академическое письмо, искусственный интеллект, инструменты на базе искусственного интеллекта, текст, английский язык.*

Sardak S.R.,
MBEI "Novosibirsk Grammar School №17",
Novosibirsk, Russia
ssr0906@mail.ru

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH ACADEMIC WRITING

Abstract. *This article examines the application of artificial intelligence (AI) and AI-based tools in teaching academic writing. It justifies the selection of academic writing as a domain for AI utilization and presents examples of available tools along with their functionalities. The core of the article consists of a description of the opportunities and risks associated with integrating AI into the teaching of academic writing in English. The article concludes by arguing for the importance of proficient utilization of AI in education.*

Keywords: *academic writing, artificial intelligence, AI-based tools, text, English language.*

Письмо является одним из видов продуктивной речевой деятельности, неотъемлемо связанным с другими составляющими языка. Поскольку проходит схожие с устной речью этапы формирования и неразрывно связано с чтением посредством взаимодействия с графическим системой языка. Также, многие исследования утверждают лучшее усвоение и запоминание информации при ее записи [1].

Перечисленные характеристики письменной речи обуславливают важность и неизменную актуальность развития навыков письма в рамках изучения иностранного языка. Формой измерения языковых компетенций является экзамен на уровень владения языком в формате единого государственного экзамена или одного из стандартизированных международных экзаменов. Таким образом, важным для подтверждения уровня владения языком или прохождения экзамена является развитие компетенций в области академического письма.

Под академическим письмом обычно понимают учебное или научно-исследовательское письмо, то есть как тексты письменных работ, которые студенты выполняют в процессе обучения, так и стиль письменной речи, используемый в научно-исследовательской среде. И.Б. Короткина рассматривала академическое письмо как «зонтичный» термин, включающий, помимо письма исследовательской деятельности в университете, также обучение дискуссионному письму в школе [2].

Несмотря на всю важность обучения письменной стороне речи, физически невозможно, как педагогу, так и учащемуся, посвятить все время обучения лишь отработке письменных навыков, тогда как написание и проверка работы требует немалых временных затрат. Поэтому одним из способов оптимизации учебного процесса или подготовки к сдаче языкового экзамена может выступать использование дополнительных средств обучения, в основе которых лежат технологии искусственного интеллекта. Письмен-

ная речь, несмотря на свой продуктивный характер, позволяет внедрение дополнительных средств обучения, так как именно академический вариант базируется на готовых шаблонах текста целиком, отдельных предложений, а также правописания и используемых лексико-грамматических конструкций. В отличие от письма, устная продуктивная речь требует большего контроля со стороны человека, так как требует не только соответствия формальным критериям, но во многом зависит от произносительных навыков самого учащегося, например, постановки ударения, интонирования и правильной артикуляции звуков, которые не могут быть оценены чат-ботом или нейросетью даже на данном этапе их технологического развития в силу своей комплексности.

Работа с текстом, в свою очередь, обладает рядом преимуществ с точки зрения оптимизации и совершенствования учебного процесса при помощи основанных на искусственном интеллекте инструментов.

Примерами таких инструментов могут служить Grammarly, Quillbot, ProWritingAid, Cambridge Write & Improve, а также большие языковые модели такие как Gemini, Claude, Алиса AI и другие.

Инструменты на базе искусственного интеллекта могут проверять грамматику, стиль текста, выделять повторы, предлагать наиболее подходящие под выбранный стиль обороты вместо использованных автором, оценивать читаемость и предлагать другие варианты улучшения текста. Особенностью Cambridge Write & Improve является автоматическая проверка письменной работы на соответствие критериям Кембриджских международных экзаменов (CAE, CPE, FCE, PET).

Подобный функционал также возможно внедрить в работе с чат-ботом или большой языковой моделью при помощи промпта, который превратит машину в знатока экзаменационных стандартов и критериев. Алиса AI, например, предлагает широкий спектр вариантов практики английского языка: расширение словарного запаса, практика диалога, упражнения на знание грамматики, тренировку аудирования, говорения, чтения и письма, исправление ошибок в готовом тексте, изучение устойчивых выражений и сленговых слов, а также работу по готовым сценариям, например, устройство на работу, заказ еды или запись к врачу. Такое взаимодействие открывает широкие возможности для самостоятельной практики и совершенствования английского языка, не ограничиваясь отработкой письма.

Использование перечисленных выше и других инструментов на базе искусственного интеллекта могут положительно повлиять на разные аспекты коммуникативной компетенции изучающего английский язык. Мгновенная обратная связь позволяет как сократить время ожидания проверки готовой работы, так и указывает на ошибки в написании в реальной времени, например, подсвечивает неправильно употребленную форму гла-

гола. При этом исправление носит не просто формальный характер, ИИ «объясняет», почему именно была допущена ошибка. Такое редактирование одновременно упрощает процесс для обеих сторон, ученика и учителя, и при этом не сводит все к слепому исправлению без комментариев. Благодаря быстрой обратной связи уменьшается вероятность того, что ученик потеряет мотивацию или забудет, что он писал в работе. Такая проверка так же может снижать уровень академической тревожности, так как не будет содержать в себе оценочных суждений, которые порой и ненамеренно, но могут возникать в процессе обучения с живым человеком. Важно отметить, что подобно человеку, искусственный интеллект может персонализировать исправления в зависимости от уровня знаний учащемуся – начинающему подсказать правильное употребление артикля, а продвинутому – исправить формулировку на более соответствующую академическому стилю письма.

Ускорение обратной связи и практически неограниченные возможности перефразирования благодаря обширным базам данных академических текстов позволяют сместить внимание ученика с базовых элементов текста, таких как слово и предложение, на грамотное выстраивание аргументации, подбор контраргументов и общую логичность высказывания. Это важный шаг в совершенствовании навыков письма, так как сдача экзамена связана с большим количеством стресса из-за многих факторов. От ученика фактически требуется действовать в пространстве двух языков, формулировании мысли по теме на родном языке и дальнейшего подбора средств иностранного языка из имеющихся в его распоряжении. Такое соотношение, как правило, лимитирует экзаменуемого тем, что он смог вспомнить в условиях стресса. При этом имеющимися языковыми средствами важно грамотно воспользоваться, не допустив ошибок. Работа с искусственным интеллектом может помочь преодолеть эти барьеры благодаря функциям перефразирования и предложения потенциальных аргументов или контраргументов. Это, в свою очередь, значительно скажется на общей продуктивности написания текстов, которая важна в условиях ограниченного времени на экзамене [3].

Помощь в генерации идей и аргументов может привести у тому, что ученик перестанет думать самостоятельно и будет полностью полагаться на мнение нейросети. Одна из основных проблем использования искусственного интеллекта во всех творческих сферах заключается в вопросе оригинальности созданного нейросетью или в соавторстве с ней, так как на данный момент модели лишь базируются на больших данных для обучения и не способны создать собственное оригинальное произведение. Несмотря на то, что искусственный интеллект изначально предполагается использовать лишь в качестве дополнительного образовательного средства, велик риск

использования его для генерации готовых текстов вместо проверки собственных работ. Таким образом ученик не сможет улучшить свои навыки письма, а разучится думать самостоятельно. Подобный риск существует и в использовании проверки стилистической и грамматической правильности текста. С одной стороны, ученик будет тратить меньше времени на базовые составляющие текста. С другой стороны, постоянное возложение исправлений на машину может привести к игнорированию собственных ошибок и ухудшению умений саморедактирования и вычитки готового текста, которые важны на финальном этапе написания письменной части любого экзамена. Наиболее остро продолжает стоять вопрос развития креативности в условиях использования искусственного интеллекта. Не стоит забывать о том, что у нейросетей, как у любых машин, бывают технические сбои. В подобных ситуациях у искусственного интеллекта их называют «галлюцинациями». Так как главной целью искусственного интеллекта является ответ на запрос пользователя, в случае отсутствия необходимой информации в базе данных, он может выдумать факты только для того, чтобы скомпоновать подходящий ответ. Такие сбои могут привести и к ложным утверждениям, которые ученик может перенять для дальнейшего использования в своей работе. Подобное несоответствие действительности может нарушить логику высказывания, тем самым обнуляя возможную оценку письменного задания вне зависимости от остальных качеств написанного.

Хотя использование искусственного интеллекта обладает рядом недостатков и негативных последствий, игнорировать его нарастающее присутствие в нашей повседневной жизни становится практически невозможно. Если учитель хочет сам быть востребованным и квалифицированным, а также подготовить современных и разносторонних учеников, именно его задачей становится грамотное использование искусственного интеллекта в своей работе и передача знаний по правильному применению ИИ в качестве инструмента, в том числе знаний о современной этике и вероятных последствиях переложения креативных задач на плечи машины. Основным вопросом ближайшего будущего в разрезе обучения письму на иностранном языке становится комбинирование сильных сторон человека и искусственного интеллекта. Инструменты на базе ИИ могут помочь с грамматикой, лексикой и поиском новых идей. Но на них не следует возлагать исконно человеческие навыки, такие как критическое мышление или индивидуальная креативность каждого. Не стоит также пренебрегать важностью эмоционального контакта между учителем и учеником или между учащимися в группе, которые дают не только формальное исправление или правило, но и закрепление на эмоциональном уровне и момент собственного участия в открытии. Использование искусственного интеллекта не должно заменять то, что человек может ска-

зать сам. Отчасти это должно быть целью не только пользователей, но и создателей искусственного интеллекта. Будущие итерации инструментов с ИИ с большой вероятностью будут становиться все более персонализированными, однако они должны содержать внутренние ограничения, чтобы пользователи не полагались исключительно на «мнение» искусственного интеллекта. На данном этапе задачей учителей является поощрение креативности и формирование компетенций в сфере современных технологий как дополнительных инструментов.

Внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения академическому письму обладает рядом преимуществ перед классическими методами. Основным из них является ускорение процесса обучения, особенно важное в таком многогранном предмете как иностранный язык. Эта многогранность находит отражение в экзаменах на знание иностранного языка, целью которых является протестировать все виды речевой деятельности. Поэтому инструменты на базе ИИ должны постепенно включаться в процесс подготовки для развития субъектности учащегося, когда он более свободно может принимать собственные решения и дополнительно развивать необходимые навыки. Однако слепое внедрение на откуп ученикам не представляется возможным в силу технических ограничений искусственного интеллекта и потенциальных рисков его использования. Поэтому применение искусственного интеллекта как дополнительного средства обучения требует непосредственного участия учителя, которое позволит развить не только навыки в необходимой предметной области, но и достичь метапредметных результатов и заложить основы для дальнейшего обучения квалифицированного специалиста, готового к вызовам современного общества.

Литература

1. Абдусаламов, М. М. Письменная речь и целевые категории коммуникативной письменной речи как средство обучения при усвоении английского языка / М. М. Абдусаламов, А. А. Газиева // МНКО. – 2020. – № 4 (83). – Режим доступа: Научная электронная библиотека КиберЛенинка 20.01.2026).

2. Kiseleva, Margarita. Academic writing in Russian and English in the paradigm of contemporary higher education in Russia / Margarita Kiseleva // Alma mater Vestnik Vysshey Shkoly. – 2025. – DOI: 10.20339/AM.03-25.092.

3. Luo, Jiarui. AI-powered Language Learning Tools on ESL Learners' Writing Skills Development / Jiarui Luo // SHS Web of Conferences. – 2025. – Vol. 220. – Art. No. 02012. – DOI: 10.1051/shsconf/202522002012.

УДК 811.111

Сафроненко О.И.,
доктор педагогических наук, доцент,
Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия
osafronenko@sfedu.ru
Гудкова Я.А.,
кандидат филологических наук,
Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия
yagudkova@sfedu.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КУРС АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА ДЛЯ СОТРУДНИКОВ ВУЗА

Аннотация. *Рассматриваются возможности и опыт реализации практико-ориентированного курса английского языка по формированию и совершенствованию навыков академического письма для сотрудников вуза. Приводится структура курса, основные направления работы и используемые методы обучения.*

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция; академическое письмо, английский язык; курс повышения квалификации.*

Safronenko O.I.,
Dr. of Pedagogy, Assoc. Professor,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia
osafronenko@sfedu.ru
Gudkova Y.A.
PhD in Philology,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia
yagudkova@sfedu.ru

A PRACTICE-ORIENTED COURSE IN ACADEMIC WRITING FOR THE UNIVERSITY STAFF

Abstract. *Opportunities and experience of implementing a practice-oriented course in improving written communicative competence in the English language with the university staff are presented. The structure of the course, the main aspects of work and the teaching methods are described.*

Keywords: *communicative competence, academic writing, the English language, refresher course.*

Проблема повышения письменной иноязычной компетенции, в частности, написания и оформления на английском языке результатов профессиональной и научно-исследовательской деятельности представителей естественнонаучных и инженерных специальностей, за последнее время приобретает особую актуальность в качестве средства международного общения. В Южном федеральном университете формирование этой компетенции в рамках учебного процесса осуществляется комплексно, начиная с младших курсов на уровне бакалавриата и специалитета – базовые навыки академического письма, и в магистратуре и аспирантуре – продуктивные навыки на основе обучения профессионально-ориентированному английскому языку. Поскольку публикационная активность профессорско-преподавательского состава является важным показателем их научной деятельности, эта работа продолжается и на уровне образовательных программ повышения квалификации сотрудников вуза.

Востребованность такого курса подтверждается результатами проводившегося входного тестирования слушателей (2023-2026 гг.), показавших, что для многих, особенно молодых сотрудников, написание текста на английском языке профессионального, научного или технического содержания – это процесс, вызывающий неуверенность и затруднения, поскольку академическое письмо – наиболее сложный языковой навык выражения мыслей, когда построенный и написанный текст должен быть четко структурно организован. При этом в ответах на вопросы предложенного анкетирования сотрудники университета выделяли как наиболее востребованные с точки зрения непосредственно выполняемой практической работы такие формы, как написание на английском языке аналитического реферативного обзора прочитанной литературы с элементами метаанализа, научной статьи и технического отчета.

Разработанный авторский курс повышения квалификации «Английский язык для письменной профессиональной и научной коммуникации, естественнонаучные направления подготовки» рассчитан на 72 часа. Целевой аудиторией являются научно-педагогические работники ЮФУ, имеющие уровень B1/B2 владения английским языком и испытывающие потребность в совершенствовании языковых и письменных коммуникативных компетенций на английском языке. Курс направлен на обновление квалификационных компетенций, соответствующих требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности специалиста, т.е. он призван дать прикладные знания и навыки, которые можно использовать в непосредственной работе. Его цель и задачи направлены на формирование и развитие практических навыков академического письма, использования английского языка в ситуациях профессиональной и исследовательской деятельности при работе с аутентичными текстами научной и инженерной/технической тематики.

Курс выстраивался и реализовался на основе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, овладения научным терминологическим аппаратом, грамматическими особенностями научного текста, использовании традиционных и инновационных методик обучения. Методологической базой проводившейся работы выступали сравнительный метод, используемый при изучении научных статей на английском и русском языках, а также метод лингвистического наблюдения и описания для определения и классификации ошибок, которые допускают авторы в публикациях на английском языке в области естественнонаучных и инженерных специальностей [1]. Построение курса обучения на принципах личностно-ориентированного и компетентностного подходов позволяет преподавателю учитывать потребности и интересы слушателей, а слушателям получать и постоянно актуализировать профессиональные знания в соответствии с выполняемыми научными исследованиями и техническими разработками.

Курс обучения включает три модуля, ориентированных на написание и оформление аналитического реферативного обзора с элементами метаанализа изученной научной/ профессиональной литературы, научной статьи и технического отчета. Необходимо отметить, что целевая аудитория курса читает большое количество публикаций как на русском, так и на английском языках и, в целом, имеет общее представление об их структуре. Поэтому в содержании курса особое внимание уделяется грамматике, синтаксису, лексике английского языка и стилю академического письма, характерному для того или иного вида научного/ профессионального дискурса.

Так, в первом модуле, при первоначальной работе над аналитическим обзором читаемых публикаций, преследуется цель продемонстрировать общее состояние изучаемой области и предмета исследования, выявить использовавшиеся ранее теоретические подходы и методы, определить проблемные, нерешенные вопросы, их важность. При этом в задачи оценивания полученной информации входят ее обобщение, синтез, сравнение и критическая оценка.

При обобщении информации слушателям предлагается следовать определенному алгоритму, по которому необходимо дать конкретные ответы на следующие вопросы: каковы основные цели, проблемы и выводы статьи? Какая используется методология исследования? Как автор обосновывает свою позицию? Как эта работа соотносится с другими исследованиями? При этом рекомендуется значительно сокращать текст, сосредоточиваясь только на основных идеях.

Синтез и критическая оценка полученной информации предполагают оценивание сильных и слабых стороны каждой статьи или категории работ, а также ответы на вопросы: Что является новым, необычным или спорным? Что выглядит теоретически/ методологически неубедительно относительно

полученных результатов? Что нуждается в дальнейшем изучении? Какое отношение эта публикация имеет к вашей собственной работе? Как она помогает обосновать ваш исследовательский проект?

При выполнении логических операций по приведенному алгоритму закрепляются основные виды работы с текстом – структурировать и представлять результаты проектной и научно-исследовательской деятельности в виде аналитических обзоров с обоснованными выводами и рекомендациями. Такой вид деятельности предполагает владение алгоритмом самостоятельного поиска информации, навыками свободного чтения и понимания оригинальной научной и профессиональной литературы в соответствующей области знаний. Написание аналитического обзора литературы является первым и важным этапом работы как над научной статьей, так и над техническим отчетом.

Полезным приемом для улучшения понимания слушателями стилей и особенностей различных типов научных статей, предназначенных для практиков и теоретиков, является изучение и анализ примеров [2] с использованием текстового подхода и метода сравнительного анализа в модуле 2. В качестве примера показательным является отрывок из статьи «Data Quality Certification using ISO/IEC 25012: Industrial Experiences» [3], ориентированной на практиков. Авторы статьи используют преимущественно предложения в активном залоге, так как они более понятны и гораздо проще для восприятия, чем предложения в страдательном залоге. Авторы другой статьи «Global dynamics of a mutualism – competition model with one resource and multiple consumers» [4] представляют математические выкладки, имеющие теоретическое значение. В данном случае длинные и сложные предложения в страдательном залоге более характерны для теоретических описаний. На следующем этапе работы над изучаемыми статьями слушателям предлагается их обсудить в учебной группе, когда необходимо сравнить и сопоставить определенные характеристики типов текстов. При этом учитываются риторическая цель, стилистические, языковые приемы и другие специфические аспекты научных статей.

Традиционный подход «чтение-анализ-письмо» очень эффективен в процессе обучения академическому письму, когда слушателям первоначально предлагается задание для чтения одного из разделов научной статьи на английском языке, за которым следует обсуждение его общей организационной структуры. При этом основное внимание уделяется синтаксису, грамматике, организации текста. Затем обучаемым предлагается написать аналогичный текст уже по теме собственного исследования и, в заключение, слушатели обмениваются своими работами, анализируют их и записывают возникшие вопросы или комментарии с последующим внесением в текст соответствующих исправлений. Такой подход помогает активно во-

влечь слушателей в процесс собственного обучения, получить обратную связь от коллег, а также критически прочитать и письменно оформить свою собственную работу.

Третий модуль курса, «Технический отчет», направлен на формирование практических навыков создания документов, востребованных в профессиональной деятельности сотрудников вуза, – таких как отчеты о проектных работах, экспериментах или внедрении технологий. Основные цели модуля включают освоение жанровой структуры технического отчета и развитие умения представлять фактические данные четко и лаконично. Важным аспектом обучения является разграничение жанров: в отличие от научной статьи, ориентированной на теоретический вклад и публикацию в рецензируемых изданиях, технический отчет сосредоточен на описании выполненных работ, примененных методов и инструментов, визуализации данных (графики, таблицы), а также на анализе возникших проблем и планировании следующих этапов работы. Практические задачи модуля выстроены также по алгоритмическому принципу: сбор эмпирических данных, их обработка и структурирование с последующим критическим анализом, синтез выводов с практическими рекомендациями и целенаправленное усвоение лексики технического дискурса. Закрепление навыков осуществляется через практические упражнения по редактированию и составлению собственных отчетов, что в конечном итоге способствует развитию свободной и адекватной иноязычной письменной коммуникации в целом.

Результаты проводившегося входного и итогового выходного тестирования использовались для мониторинга эффективности подготовки слушателей, прошедших обучение по данной программе повышения квалификации. На заключительном этапе обучения отличительными чертами представленных слушателями различных типов письменных текстов являются языковая точность, четкость формулировки гипотезы, задач, полученных результатов, а также выводов, их критическая оценка, логичность и оригинальность. Предложенный подход по развитию навыков академического письма, функционального языка и стилистических особенностей, востребованных при написании различных видов научных публикаций, помогает слушателям курса стать более уверенными в своих работах, оформленных на английском языке.

Литература

1. Сафроненко О.И., Мирошникова О.Х. English for Sciences and Research. – Ростов-на-Дону, изд-во Южного федерального университета, 2018.С 51-53.

2. Coffin C., Curry M. J., Goodman Sh., Hewings A., Lillis Th. M., Swann J. Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education. Routledge. Taylor and Francis Group. London and New York, 2014.

3. Gualo F., Rodríguez M., Verdugo J., Caballero I. Data Quality Certification using ISO/IEC 25012: Industrial Experiences. Journal of Systems and Software, Volume 176, June 2021, 110938, p. 35.

4. Wong Y., Hong Wu, Donald L. D. Global dynamics of a mutualism–competition model with one resource and multiple consumers. Journal of Mathematical Biology (2019) 78:683–710, p. 3.

СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

УДК 37.036

Горохова Н.Э.,
AuthorID: 301827, SPIN-код: 1551-4460
канд. психол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
negorokhova@mail.ru
Маевская В.А.,
SPIN-код: 6618-3286, AuthorID: 1054079
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
berserkstation@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ИСКУССТВОМ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *Статья посвящена исследованию роли преподавателя иностранного языка неязыкового вуза в процессе адаптации студентов к цифровой обучающей среде через приобщение к театральному искусству. В статье анализируются практические вопросы влияния театрального искусства на развитие эмоционального интеллекта студента, интерпретации и контроля потока цифровой информации, воспитания его осознанности. Обобщается опыт применения на практике интеркоммуникативного погружения студентов в творческую театральную лабораторию.*

Ключевые слова: *студент, воспитание, театр, мотивация, иностранный язык*

Gorokhova N.E.,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
negorokhova@mail.ru
Mayevskaya V.A.,
PhD, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
berserkstation@mail.ru

ART EDUCATION: A KEY FACTOR IN STUDENTS' ADAPTATION TO THE DIGITALIZATION OF LEARNING

Abstract: *This article deals with the role of foreign language teachers at non-linguistic universities in immersing students in the arts in the digital age. It highlights challenges associated with students' adaptation to the university educational system and analyzes practical issues related to the teacher's work, revealing the specifics of their current function within the evolving digital society and new learning technologies. The article aims to demonstrate the impact of theater arts on maintaining interest and developing motivation for independent English language learning. It also sums up the application of extracurricular educational resources in introducing theater culture to students.*

Keywords*: student, education, theater, motivation, foreign language.*

Театр – искусство прекрасное.
Оно облагораживает, воспитывает человека
К.С. Станиславский.

Современная жизнь усложнила непосредственные преподавательские функции, которые теперь заключаются в том, чтобы быть не только носителем знаний, достоверной информации, но и наладить процесс усвоения студентами социального опыта, системы социальных связей, а также расширила практические задачи общения «преподаватель-студент» в новой цифровой реальности. Роль современного преподавателя иностранного языка заключается в использовании адаптационных механизмов для создания гармоничной среды: физической и цифровой. В этих условиях в его практическую деятельность входит работа по развитию когнитивной вовлеченности студентов, позволяющей переводить цифровую информацию в плоскость личного человеческого опыта. Искусство вообще и театральное в частности, в отличие от современных технологий, включает совсем другие нейронные связи, вступая в диалог со зрителем, и возвращает его в настоящее время: здесь и сейчас, активируя его самосознание.

Получение высшего образования – период академических задач в жизни студентов, требующих от них проявления прилежания, волеизъявления и упорства. Примером формирования этих качеств служит сама среда, созданная в учебном заведении: строгий распорядок занятий, система контрольных мероприятий, выполнение которых дисциплинирует студентов и формирует необходимые волевые качества. Примеры подобных качеств они могут почерпнуть из театральных постановок, посещая театры Петербурга, в особенности в процессе обсуждения спектаклей, их сюжетных линий, режиссерских замыслов. При разработке вузовских планов обучения и воспитания нередко упускается из виду такой простой,

но эффективный инструмент: погружение студентов в репертуар Петербургских театров. Регулярные посещения спектаклей способствуют развитию вербальных и невербальных навыков студентов, обогащают их воображение и формируют критическое мышление. Главной целью приобщения студентов неязыкового вуза к театру является необходимость повышения их общего культурного уровня, связанного с общеобразовательной и исторической осведомленностью. Без этого базового звена невозможно построение системы, связывающей цифровую реальность, в которой живет и действует студент, и реальную жизнь с ее бытовыми, профессиональными, научными и другими задачами.

Основными принципами адаптации студентов вуза к многофункциональной среде через искусство являются:

- принцип снятия факторов тревожности, вызванных различными информационными «шумами» и «загрязнением» окружающей среды. Цифровая среда, требующая фактологической точности, обязывает пользователя этой среды искать правильные ответы, ограничивая его алгоритмами, за рамки которых он не выходит, и находится под постоянным напряжением лавинообразной информации. В отличие от последней, искусство представляет собой среду, свободную от алгоритмизации, допускает ошибки и предоставляет различные пути поиска, множественность ответов, что в значительной мере снижает стресс от «перфекционизма цифры»;

- принцип развития «soft skills» – один из важнейших навыков воспитательного процесса. Креативность, критическое мышление, навыки коммуникации развиваются под большим влиянием искусства, как эффективного средства визуализации проблемных ситуаций и их разрешения. Суггестивность театральных постановок, встречи и общение с исполнителями способствуют формированию личного мнения, актуализации собственных идейных позиций;

- свойство искусства учить понимать чувства другого, возвращать способность чувствовать определяет третий принцип адаптации студентов к гармонии между различными средами – развитие эмпатии. Обезличенность общения в цифровой среде может существенно изменяться благодаря диалогу, который возникает как результат общения студентов с искусством. При непосредственном общении с искусством сцены, студенты начинают задавать вопросы и находить ответы в живых образах и примерах разворачивающихся сценариев. Многомерность художественных образов создает возможность учить ненавязчиво, позволяя развиваться осмыслению различных жизненных кейсов постепенно, а весь процесс общения строить как свободный поиск наиболее важных идейных и художественных целей.

Наряду с практической и общеобразовательной целями, воспитательная цель заключается в восстановлении эмоциональной связи со знанием.

Погружение в искусство помогает глубже понять эмоции и мотивации людей, что улучшает межличностные отношения студентов. В лингводидактическом словаре А.Н. Щукина подчеркивается, что «данная цель достигается развитием всех сторон личности: мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера, потребности в дальнейшем самообразовании и воспитании» [2; 58].

Каждый студент как личность, претендует на индивидуальный подход, включающий непосредственное участие преподавателя в проектировании его образовательного маршрута, корректировке траектории получения знаний, и своевременной оценке результатов. Расширение человеческих границ доверия между преподавателем и студентами в неязыковом вузе становится серьезным шагом к воспитанию студентов на принципах уважения и формированию интереса к учебе через приобщение к искусству. Концептуально, воспитывающая роль преподавателя – создать атмосферу, в которой цифровая среда будет сочетаться с эмоциональной для преодоления информационного стресса и цифровой усталости.

Процесс обучения и воспитания студентов вуза представляется авторам как система, в которой театр занимает важное место. В нашей внеаудиторной системе погружения студентов в искусство нашел реализацию способ естественной и близкой по интересам студентам деятельности: совместное посещение и обсуждение театральных спектаклей и фильмов на английском языке, который, способствует возникновению отношений доверия и понимания между студентами и преподавателями [1; 17].

Как показывает опыт и результаты бесед со студентами (120 человек 1-4 курсов факультета бизнеса, таможенного дела и экономической безопасности СПбГЭУ), подавляющее большинство подчеркивает практическую значимость театрального искусства (95%).

Авторы статьи ежегодно разрабатывают и проводят серию мероприятий «Знакомство с Петербургским театром», в рамках которых студенты посещают спектакли народного артиста России С.Я. Спивака, Н.Е. Архиповой, В. Жукова и др. Постановки дают возможность осознать новую сценическую драматургию, особенности театрального языка, а главное – приобщиться к высокому Петербургскому театральному искусству, обладающему удивительной чуткостью к современности и историческим событиям. Выбор спектаклей каждый раз не случаен: так, спектакль «Свидетель обвинения» открыл студентам-зрителям дверь в мир профессии, стал проводником в область сочетания профессионального интереса и эмоционального восприятия реальной действительности, воплощенной на сцене.

Такие походы за пределы учебных аудиторий в профессиональный мир стали для студентов важной частью образовательного процесса в СПбГЭУ, стирая грань между теорией и практикой. Для наших студентов –

эти мероприятия становятся настоящим уроком живой экономики и права; пониманием работы сложных систем, что является ключевым навыком будущих профессионалов. Театральный опыт становится для студентов не только культурным обогащением, но и уроком сложной логистики и менеджмента театра. Управление такой организацией, как театр, требует слаженной работы всех «цехов» – от творческих работников до администраторов, что напрямую перекликается с темами их учебных курсов по управлению процессами и экономической безопасности. Выводы, к которым пришли студенты, базировались на примере разворачивающегося перед ними художественного действия. Именно искусство становится мостом между технологическими установками и плоскостью человеческого опыта. Педагогика, заложенная в искусстве, и искусство как художественный метод воспитания оказываются естественной альтернативой цифровой среде. В использовании этой альтернативы лежит основная перспектива развития гармоничной личности студентов.

Воспитание студентов, исходя из имеющейся практики – постепенный процесс развития отношений доверия, заинтересованности со стороны студентов и преподавателей, что в большой степени зависит от создания соответствующего психологического и нравственного климата в коллективе. Организация посещения театра всегда будет эффективным элементом в системе воспитания, так как способствует созданию коллектива единомышленников. Такие мероприятия могут быть проведены в удобное для всех время, не требуют особой подготовки, но при этом всегда заставляют думать и обмениваться мнениями. Это особенно важно для первокурсников, которые таким образом учатся оформлять свои мысли, преодолевать страх публичных выступлений. В такие моменты преподаватели могут узнать о проблемах студентов, интересоваться и их бытом, и студенческой культурной жизнью и пр. Это направление деятельности преподавателя отвечает ориентиру высшего профессионального образования «на интерес к Человеку», на его гуманитарную сущность при подготовке высокопрофессиональных специалистов.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что погружение в театральную жизнь Петербурга – это ступень, помогающая студентами осознать свое взросление, развитие, выбор правильной траектории своего обучения в вузе.

Литература

1. Горохова Н.Э., Маевская В.А. Воспитание студентов неязыкового вуза как система погружения в искусство // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятель-

ности: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Санкт-Петербург, 30 октября 2024 г. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2024. – С. 14-19.

2. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 328 с.

УДК 372.881.1

Масыч Т.Л.,
канд. филол. наук,
Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП),
Санкт-Петербург, Россия
karpaty07@yandex.ru
Author ID: 629120, SPIN-код: 3109-1662
Юрова И.В.,
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербург, Россия
yurova53@mail.ru
Author ID: 689321, SPIN-код: 4877-0025

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СТИМУЛ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация*: Описаны результаты опроса, проведенного с целью выявить отношение студентов к значимости владения иностранным языком при формальном и неформальном общении, а также к роли и возможностям электронных переводчиков, используемых в настоящее время в компьютерах и гаджетах.*

Ключевые слова*: формальное общение, неформальное общение, адекватная передача, эмоциональное состояние, взаимопонимание, переводчик, гаджет, стимулирование.*

Masych T.L.,
PhD, Saint Petersburg State University of
Aerospace Instrumentation (SUAI)
Saint Petersburg, Russia
karpaty07@yandex.ru
Yurova I.V.,
PhD., Associate Professor,
Saint Petersburg, Russia
yurova53@mail.ru

EMOTIONAL COMMUNICATION AS AN INCENTIVE FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES

***Abstract**: The results of a survey conducted to identify the attitude of students to the importance of foreign language proficiency in formal and informal communication, as well as to the role and capabilities of electronic translators currently used in computers and gadgets, are described.*

***Keywords**: formal communication, informal communication, adequate transmission, emotional state, mutual understanding, translator, gadget, stimulation.*

Вопрос о целях, причинах и стимулировании изучения иностранных языков был и остается в центре внимания лингвистов и психологов. В последние годы он стал интересовать организаторов, руководителей, преподавателей различных курсов иностранных языков и даже, как следствие, специалистов по созданию рекламы. Так, например, онлайн платформа Babbel [7] провела независимое исследование, в результате которого оказалось, что 26% опрошенных изучают иностранный язык, так как хотели бы общаться во время путешествий, 22% стремятся к познанию нового, 17% считают, что занятия иностранным языком поддерживает активность головного мозга, 6% указали, что язык им нужен для общения с партнерами или членами семьи. Среди других причин фигурируют обновление языковых навыков, поиск работы. Таким образом, стремление к познанию нового и общение на том или ином уровне продолжают оставаться основным мотивом почти для половины людей.

В самом широком плане психологи и социологи выделяют две категории общения: межличностное (прямое) и массовое (групповое) [1; 11], кроме того, как указывает Е.П.Ильин [3; 9], общение принято делить на формальное, которое иначе называют деловым, и неформальное. Цель делового общения – решение определенной задачи, которая может относиться к научной, производственной, коммерческой и т. д. области. Такое общение часто называют обезличенным, так как личность оппонента/собеседника может не иметь значения, важна его роль и функция при обсуждении вопроса [6]. При этом коммуниканты стремятся избегать излишних проявлений эмоциональности и тем более фамильярности [5].

Неформальное межличностное общение – это общение в неформальной обстановке, которое обычно носит неделовой, добровольный характер, часто с признаками доверительности с желанием вызвать симпатию, т. е. положительную эмоциональную установку [3; 61, 4; 108]. Именно здесь ярко проявляется не информационная, а эмоциональная сторона речи, свя-

занная с передачей чувств и отношений: «В словах, сказанных с различной интонацией, отражаются самые разнообразные эмоции и чувства – от страха до радости, от ненависти до любви. По тембру, громкости голоса, по паузам и т. д. узнают, спокоен или взволнован человек, сердится он или радуется, утомлен или скучает... По речи легко можно распознать искренность переживаний собеседника или прикрываемое игрой в взволнованность его равнодушие» [2; 47].

Особую категорию представляет собой общение людей, говорящих на разных языках, здесь в дело вступает третий коммуникант – переводчик, от деятельности которого во многом зависит успешность взаимопонимания и взаимодействия собеседников. Так как, особенно в ситуациях неформального общения, не всегда есть возможность рассчитывать на присутствие переводчика, при зарубежных контактах желательно владеть одним или даже несколькими иностранными языками.

В последние годы появилось огромное число электронных переводчиков разного типа, которые всегда находятся под рукой, предлагая перевод слов, текстов, в том числе по фото, с экрана, на слух и т.д. Это может привести к ложному впечатлению, что язык изучать не нужно.

Для выяснения отношения современной студенческой молодежи к этой проблеме был проведен опрос нескольких категорий студентов Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения: 14 магистрантов второго года обучения; 19 студентов 4 курса, обучающихся по программе «Перевод и переводоведение»; 50 студентов 2 курса, обучающихся по программе бакалавриата по специальностям «Реклама», «Гостиничное дело», «Уголовное право». Всего в эксперименте приняли участие 83 человека, из них мужского пола – 14 человек, женского – 69, что составляет соответственно 17% и 83%. Возраст опрашиваемых составил от 18 до 22 лет.

Первый вопрос должен был выявить мнение студентов по поводу необходимости владения иностранным языком. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, большинство студентов считает владение иностранным языком обязательным. При том, что 12 человек (14%) признают его необязательным, ни один из опрошенных не ответил отрицательно.

Второй вопрос касался количества языков, которые было бы желательно изучить. Здесь студентам предлагался выбор от 0 до 3-х, а также ответ «Как можно больше».

Оказалось, что большинство студентов (47%, см. табл.2) хотели бы владеть как можно большим числом иностранных языков. Анализ остальных ответов, однако, заставляет предположить, что эта цифра отражает ско-

рее некое потенциальное стремление, носящее, может быть даже характер мечты. Наиболее практичные ответы дали магистранты, четверо из которых хотели бы владеть одним или тремя языками (по 14%), но большая часть уже понимает, что одного языка мало, а на три не хватит времени или сил, поэтому 50% опрошенных решили, что два – необходимое и достаточное количество.

Таблица 1. Должен ли человек в современных условиях владеть иностранным языком?

Варианты ответов	да		необязательно		нет	
	колич.	%	колич.	%	колич.	%
Магистранты	12	86	2	14	0	0
Перевод	17	89	2	11	0	0
Бакалавриат	42	86	8	14	0	0
Итого	**71**	**86**	**12**	**14**	**0**	**0**

Таблица 2. Сколько иностранных языков Вы хотели бы знать?

Варианты ответов		0	1	2	3	Как можно больше
Магистранты	колич.	0	2	7	2	3
	%	0	14	50	14	22
Перевод	колич.	0	0	3	3	13
	%	0	0	16	16	68
Бакалавриат	колич.	1	6	15	5	23
	%	2	12	30	10	46
Итого	колич.	**1**	**8**	**25**	**10**	**39**
	%	**1**	**10**	**30**	**12**	**47**

Студенты – будущие переводчики вообще не рассматривают как допустимое для себя владение одним языком, шесть человек хотят знать два или три языка (по 16%), но большинство понимает – и для переводчиков это вполне объяснимо – что иностранных языков много не бывает. Их мнение, возможно, подкрепляется уже имеющимися знаниями, предыдущим и текущим опытом и общей филологической направленностью.

Ответы, которые дали студенты бакалавриата, до некоторой степени близки к ответам магистрантов, но в этой группе меньше желающих вла-

деть двумя языками – только 30%, зато как можно больше языков хочет знать почти половина этой группы опрошенных.

Следующий вопрос касался той практической пользы, которую может принести иностранный язык. Результаты приведены в таблице 3.

Таблица 3. Владение иностранным языком поможет мне при

Варианты ответов	Устройстве на работу		общении с иностр. коллегами, знакомыми		подготовке статьи/ доклада		чтении ин. лит. в оригинале	
	колич.	%	колич.	%	колич.	%	колич.	%
Магистранты	6	18	17	51	1	3	9	27
Перевод	17	28	22	36	9	15	13	21
Бакалавриат	28	25	48	44	8	7	26	24
Итого	**51**	**25**	**87**	**43**	**18**	**8**	**48**	**24**

На этот вопрос студенты могли давать несколько ответов. Многие воспользовались этой возможностью, при этом более трех вариантов выбрали 38 человек (46%), а общее количество ответов возросло до 204, т.е. в 2,5 раза. В целом при ответе на этот вопрос результаты получились весьма ровными. Характерно, что для магистрантов проблема приема на работу несколько меньше связана с владением иностранным языком, чем для студентов второго и четвертого курсов (18% против 28 и 25% соответственно), зато важнее оказались общение со знакомыми иностранцами и возможность читать иностранную литературу в оригинале.

С помощью следующего вопроса было решено выявить мнение респондентов по поводу роли владения иностранным языком в разных ситуациях: при деловом и при неформальном общении. Здесь результаты у трех групп не совпали. Для магистрантов знание языка оказалось почти в два раза важнее при неформальном общении, в то время как студенты бакалавриата сочли, что в обеих ситуациях умение говорить на одном языке с собеседником практически одинаково важно (с легким перевесом в сторону неформального общения: 46 и 54%).

Противоположные ответы дали студенты, обучающиеся по переводческой специальности. Они –16 человек из 19, т. е. 84% – указали, что владение иностранным языком важнее при деловом общении. Вероятно, такой результат был продиктован тем, что они представляли себя в этих ситуациях не участниками, а переводчиками.

Пятый и шестой вопросы касались помощи гаджетов в ситуациях формального и неформального общения с иностранцами. Оказалось, что более половины респондентов считают, что в большинстве случаев (67%) они смогут успешно воспользоваться помощью гаджета. Наименее оптимистичными выглядят ответы будущих переводчиков, 47% которых указали, что не могут рассчитывать на помощь различных устройств.

Ситуация меняется кардинальным образом, когда в вопросе возникают слова «неформальное общение»: уже 70% респондентов считают, что гаджет не поможет осуществить коммуникацию. При этом самый высокий процент дали студенты переводческого отделения – 84%, сохранив нулевой результат в варианте «всегда».

Последний вопрос касался возможности гаджета передать все нюансы и эмоции. Здесь практически все студенты были единодушны: 80 человек из 83, т.е. 96%, дали ответ «Пока нет».

Таким образом, несмотря на стремительное развитие технологий, связанных с переводом устных и письменных текстов, на увеличение быстродействия различных электронных устройств, на помощь искусственного интеллекта пока еще студенты не могут полностью положиться на гаджеты, особенно при передаче эмоциональных оттенков. Общий смысл, безусловно, может быть передан, но в человеческих отношениях все решают нюансы. Именно поэтому представляется, что стремление к взаимопониманию, к адекватной передаче эмоций может являться дополнительным стимулом при изучении иностранных языков.

Литература

1. Гуммессон Э. Как общаться с пользой и получать от этого удовольствие. – М.: Центрполиграф.2013. – 383 с.

2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

3. Ильин Е. П. Психология неформального общения. – СПб.: Питер, 2015. – 384 с.

4. Степанян Л. Н. Формальные и неформальные стили общения в английском языке https://school-science.ru/19/3/55520

5. Накамото С. Гений общения. Как им стать? – СПб.: Питер, 2016. – 240 с.

6. https://www.b17.ru/article/656076/.

7. https://www.unisender.com/ru/blog/zachem-uchit-inostrannye-yazyki/#anchor-2

УДК 372.881.1

Мясников А.А.,
канд. педагог. наук,
Санкт-Петербургский университет
технологий управления и экономики,
средняя общеобразовательная школа № 544,
Санкт-Петербург, Россия
alanm62@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ПРАКТИКЕ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *В статье рассматривается вопрос о практике решения психологических проблем в работе учителя иностранного языка в качестве одного из главных направлений работы учителя иностранного языка.*

Ключевые слова: *психологические проблемы, иностранный язык, педагогические задачи, педагогические ситуации, мотивация учения.*

Myasnikov A.A., PhD,
Saint Petersburg University of
Management Technologies and Economics,
Secondary School № 544
Saint Petersburg, Russia
alanm62@yandex.ru

TO THE ISSUE OF OVERCOMING PSYCHOLOGICAL CHALLENGES IN THE WORK OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Abstract: *This article highlights the issue of overcoming psychological challenges in the work of a foreign language teacher as one of the main areas of work for foreign language teachers.*

Keywords: *psychological problems, foreign language, pedagogical problems, pedagogical situations, learning motivation.*

Степень эффективности изучения иностранного языка зависит как от наличия умело подобранной методики, учебных средств и ресурсов, личности учителя-предметника, так и от наличия мотивации обучения и благоприятного психологического климата, что непосредственно влияет на

успешность овладения произносительными, лексическими и грамматическими навыками и речевыми умениями – чтением, аудированием, говорением и письмом.

Психолого-педагогический аспект является одним из важнейших аспектов обучения иностранному языку и предполагает регулярное решение психологических проблем в работе учителя иностранного языка.

Преподавание иностранного языка предполагает передачу предметных знаний обучающимся путем объяснения учебно-речевого материала и выполнения учебных заданий для усвоения этого материала.

На практике не все обучающиеся выражают желание и готовность выполнять необходимую работу для изучения иностранного языка, что можно объяснить наличием различных психологических проблем, среди которых: комплекс боязни допустить ошибку и смешно выглядеть в глазах участников урока, склонность к нарушениям дисциплины, стеснительность, замкнутость, скованность, мнительность, конфликтность и др.

Наличие психологических проблем, изначально связано с противоречием внутри человека между ним и окружающим миром, а эффективность воспитания человека определяется через изменение желаний и стремлений и в социально полезном направлении [1; 232 – 241].

Критическое мышление ребенка развивается не сразу, поскольку развитие ребенка осуществляется от контекстуальной обусловленности поведения и реакций к его управляемости [2; 15, 18].

Посредством решения профессиональных педагогических задач учитель иностранного языка решает психологические проблемы путем развития у обучающихся качеств управляемости, стрессоустойчивости и конфликтоустойчивости, формирования мотивации учения, личностных и общечеловеческих качеств, универсальных учебных действий.

Педагогическая ситуация лежит в основе профессиональной педагогической задачи, которая отражает понимание учителем целей и путей осуществления образовательного процесса. При формулировке задачи и составлении схемы ее решения учитель использует и актуализирует знания педагогики и психологии [3; 248, 250].

Неотъемлемой частью работы учителя иностранного языка является педагогическая поддержка, и учитель иностранного языка использует четыре тактики педагогической поддержки.

Применяя тактику защиты, учитель устраняет страхи и опасения обучающегося получить плохую отметку, критику и замечания педагога, насмешки одноклассников.

Применяя тактику помощи, учитель способствует самореализации обучающегося в выполнении различных заданий, оказывает ему эмоциональную поддержку, выражая одобрение и похвалу.

Применяя тактику содействия, учитель помогает воспитаннику преодолеть страх сделать ошибку и получить плохую отметку.

Наконец, применяя тактику взаимодействия, учитель способствует приобретению воспитанником опыта осуществления совместной деятельности. Данную тактику целесообразно использовать, например, в ходе подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку.

Учитель иностранного языка осуществляет педагогическую деятельность, непрерывно решая разнообразные педагогические задачи и помогая обучающимся преодолевать те психологические проблемы, которые являются барьерами в изучении иностранного языка, например, отсутствие мотивации учения, страх получения плохих отметок, замечаний и негативных отзывов, низкая или, наоборот, завышенная самооценка, недостаточная эффективность в работе, коммуникативные барьеры, эмоциональное выгорание, состояние стресса, конфликты и пр.

Одним из основных условий успешного усвоения иностранным языком является сформированность у обучающегося ощущения того, что он может свободно и безбоязненно говорить на этом языке. Этому обстоятельству способствуют целенаправленные действия учителя, по выявлению психологических трудностей, их пониманию и успешному преодолению, а также формированию мотива изучать иностранный язык и положительных эмоций, связанных с его изучением.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Мясников А.А. К вопросу об оказании педагогической поддержки на уроках иностранного языка// Профессионально-ориентированное обучение языкам: опыт, реальность и перспективы. Сборник материалов Ежегодной всероссийской научно-практи ческой конференции. Санкт-Петербург, 18–19 февраля 2025 г. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2025, с. 248 – 251.

УДК 378.147

Светкина Т.Ф.,
Author ID: 715598, SPIN- код: 1395-1616
старший преподаватель,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Москва, Россия
svetkina-tf@ranepa.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ АКТУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Аннотация: *В сегодняшнем мире в фокусе особого внимания работодателя оказываются «гибкие навыки» сотрудников и традиционных методов преподавания иностранного языка зачастую недостаточно. Геймификация способна обеспечить реализацию психолого-педагогического потенциала дисциплины «Иностранный язык» в полном объёме.*

Во-первых, игра создаёт «безопасную» среду для применения языка, где ошибки становятся частью обучающего эксперимента, снижая страх коммуникации. Возникает синергия интеллекта (работа с правилами использования иностранного языка) и интуиции (спонтанная речь), при моделировании реальных профессиональных ситуаций.

Кроме того, через внутреннюю мотивацию и азарт игра возвращает интерес к обучению даже обучающимся с признаками выгорания.

В результате достигается двойной образовательный эффект. Решается прямая предметная задача – формирование иноязычной компетенции и развиваются такие навыки как командная работа, креативное решение задач и принятие решений в условиях неопределённости.

Ключевые слова: *педагогический потенциал, коммуникация, геймификация, иностранный язык, мотивация.*

Svetkina T.F.,
Senior lecturer,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russia
svetkina-tf@ranepa.ru

GAMIFICATION AS A MECHANISM FOR ACTUALIZING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE»

Abstract: *In today's world, the employer's particular focus is on the "soft skills" of employees, and traditional methods of teaching a foreign language are often insufficient. Gamification can fully realize the psychological and pedagogical potential of the "Foreign Language" discipline.*

Firstly, the game creates a "safe" environment for using the language, where mistakes become part of the learning experiment, reducing the fear of communication. A synergy of intellect (working with the rules of using a foreign language) and intuition (spontaneous speech) arises when simulating real professional situations.

Moreover, through intrinsic motivation and excitement the game brings back interest in learning even for students showing signs of burnout.

As a result, a dual educational outcome is achieved. The direct subject-specific task is solved – the formation of foreign language competence – and skills such as teamwork, creative problem-solving, and decision-making under uncertainty are developed.

Keywords: *pedagogical potential, communication, gamification, foreign language, motivation.*

Современный рынок труда предъявляет к специалистам требования, выходящие далеко за рамки узкопрофессиональных знаний. В условиях ускоряющихся социальных и технологических изменений ключевую ценность приобретают так называемые «гибкие навыки»: развитый эмоциональный интеллект, адаптивность к новым условиям и способность к непрерывному обучению. Дисциплина «Иностранный язык» обладает уникальным дидактическим потенциалом в контексте формирования данных качеств, поскольку её содержание позволяет моделировать ситуации межкультурного и профессионального взаимодействия. Однако, как показывает практика, традиционные методики преподавания не всегда способны в полной мере реализовать этот потенциал, оставаясь в рамках трансляции готовых знаний, зачастую оторванных от реального контекста будущей деятельности.

Эволюция образовательных парадигм: от трансляции знаний к развитию мышления

Будучи социальной системой, образование не может развиваться автономно, вне общей социально-экономической метасистемы, что обусловливает существование жёсткой системы детерминант [4; 4]. В рамках этой логической системы зависимостей закономерной выступает трансформация образовательной парадигмы: от знаниево-ориентированной модели к компетентностной и личностно-ориентированной. Данный вектор закреплён на институциональном уровне в системе Федеральных государственных образовательных стандартов, а также в основополагающих принципах государственной политики, установленных статьей № 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3].

Таким образом, смещение фокуса с накопления информации на развитие способности мыслить и учиться самостоятельно повлекло за собой существенную трансформацию всех компонентов системы обучения.

Во-первых, изменилось само целеполагание. Если ранее целью было усвоение лексико-грамматического строя языка, то сегодня приоритет отдается формированию коммуникативной компетенции, где языковые средства выступают инструментом решения практических и познавательных задач.

Во-вторых, принципиально иной становится роль обучающегося. Из пассивного реципиента информации он превращается в активного субъекта учебной деятельности. Развитие «учебной автономии» (learner autonomy) предполагает, что обучающийся самостоятельно управляет траекторией своего обучения, проявляя инициативу и рефлексию [1; 11].

Соответственно, трансформируется и позиция преподавателя, который из единственного источника и контролёра знаний становится наставником, создающим условия для самостоятельного конструирования знаний.

Меняется и характер взаимодействия: моносубъектная модель «учитель-ученик» уступает место полисубъектному взаимодействию, реализуемому через парную работу, групповые дискуссии и совместные проекты.

Данные изменения находят отражение и в методах обучения.

Характерные для грамматико-переводного и аудиолингвального методов механическое выполнение упражнений дополняется, а зачастую и замещается проектными методиками, требующими поиска информации, анализа и творческого применения языка с учетом определенного контекста.

Создание среды «погружения», где иностранный язык функционирует спонтанно, становится приоритетом, что пересматривает роль родного языка в учебном процессе.

Эволюционирует и система оценивания. Формальная итоговая отметка уступает место «формирующему оцениванию» (formative assessment), которое помогает студенту осознать зоны роста непосредственно в процессе работы.

Теоретические основания геймификации в контексте идей Дж. Дьюи

Цифровая трансформация образования стимулирует поиск методов, способных удерживать внимание «цифрового поколения» и превращать обучение в осмысленное взаимодействие. Одним из таких перспективных направлений является геймификация.

В своей работе Бусель С.В., Полупан К.Л., представив подробный обзор различных определений понятия «геймификация» в образовательном контексте, принадлежащих российским и зарубежным авторам, вынуждены признать, что «несмотря на отсутствие универсальной дефиниции, исследователи сходятся во мнении, что геймификация представляет собой использование игровых элементов в неигровых контекстах с целью повышения вовлечённости» [3; 241].

Универсальность данного подхода позволяет интегрировать его в различные дисциплинарные области и на всех этапах учебного занятия. Однако особый педагогический потенциал геймификация приобретает именно в контексте обучения иностранному языку. Прежде всего, это обусловлено коммуникативной природой дисциплины, создающей естественную основу

для внедрения ролевых и симуляционных механик. А объективно существующая уровневая структура языка (от фонетики до стилистики) идеально коррелирует с игровыми механиками прогресса, визуализируя успехи обучающегося.

На наш взгляд, глубинная теоретическая связь геймификации прослеживается с философско-педагогическими идеями Д. Дьюи, в частности, с его концепцией психологизма. Дьюи считал, что отправной точкой обучения является личный опыт и интересы ребенка, а само учение должно быть активным процессом «делания» (learning by doing). Он настаивал на важности внутренней мотивации и видел цель обучения в непрерывном росте через рефлексию и реконструкцию опыта [6; 217].

Рассмотрение геймификации сквозь призму идей Дьюи позволяет выявить их концептуальное родство.

1. Принцип «учения через деятельность». Идея Д. Дьюи о получении знания через опыт напрямую реализуется в геймификации, где языковая компетенция формируется не через заучивание правил, а через многократное применение языка в игровых ситуациях для достижения конкретной цели.

2. Опора на внутренний интерес. Геймификация, предлагая задачи, находящиеся в «зоне ближайшего развития», позволяет задействовать естественную любознательность. Азарт и желание решить игровую задачу смещают фокус с языка как самоцели на язык как средство, что максимально приближает процесс к естественной коммуникации.

3. Формирование внутренней мотивации. Традиционная система оценок и страх ошибки часто блокируют речевую активность. Геймифицированная среда работает на снятие этих барьеров через предоставление автономии, визуализацию прогресса и удовлетворение любопытства [6;10].

4. Немедленная обратная связь. Это реализация принципа Дьюи о том, что опыт должен замыкаться на осмысленном результате. В реальной коммуникации обратная связь не всегда очевидна, а зачастую и отсрочена. В игре результат действия наступает немедленно. Это позволяет мозгу быстро корректировать языковое поведение без риска публичного осуждения.

Психологические эффекты интеграции игровых механик в обучение иностранному языку

Поскольку изучение языка – интенсивная когнитивная деятельность, связанная с ним тревожность становится одним из главных препятствий в овладении речью. Чтобы уточнить природу этого состояния, обратимся к исследованию П. Д. Макинтайра и Р. К. Гарднера. Взяв за основу модель обучения Тобиаса, состоящую из ввода, обработки и вывода, авторы прослеживают на каком этапе происходит деструктивное влияние тревожности.

Ученые приходят к выводу, что тревога порождает негативные мысли, которые истощают когнитивные ресурсы. На этапе ввода это отвлекает внимание и ухудшает восприятие материала. На этапе обработки затрудняется осмысление и интеграция новых знаний. На этапе вывода возникают проблемы с воспроизведением изученного. Возникает порочный круг: неудачи усиливают тревогу, которая провоцирует новые неудачи, преодолеть которые возможно, если вернуться к этапам ввода и обработки, чтобы восстановить упущенное [7; 96].

В рассматриваемом контексте применение геймификации обладает значительным потенциалом. Игровые механики создают безопасную среду для повторного прохождения материала без страха неудачи, отвлекают от стрессора и переключают фокус на процесс, а также помогают восполнить недостающую базу знаний через повторение. Следовательно, геймификация способна не только снижать тревожность, но и компенсировать вызванные ею когнитивные нарушения, таким образом приближая человека к «состоянию потока».

Под «состоянием потока» понимается переживание, возникающее при выполнении деятельности, которая приносит столь глубокое удовлетворение, что субъект стремится заниматься ею ради неё самой [5;132]. Согласно концепции М. Чиксентмихайи, возникновение потока детерминировано тремя ключевыми условиями: балансом между сложностью задачи и уровнем навыков обучающегося, наличием чётких и достижимых целей, а также мгновенной однозначной обратной связью [5;135].

Геймификация как инструмент управления когнитивными ресурсами в обучении имеет потенциал для реализации вышеперечисленных условий. Игровые механики задают чёткие цели, обеспечивают мгновенную обратную связь и адаптируют нагрузку под возможности обучающегося, что повышает внутреннюю мотивацию и как следствие вовлечённость и концентрацию внимания.

Новизна и нелинейность, также реализуемые через игровые механики, поддерживают интерес, не допуская привыкания к шаблонным форматам. Снижение тревожности благодаря игровой форме делает изучаемый материал когнитивно-доступнее, а в совокупности эти факторы формируют устойчивую образовательную мотивацию.

Заключение

В свете представленных доводов предлагаем рассматривать геймификацию не просто как дань цифровой моде, а как технологичное воплощение фундаментальных принципов гуманистической педагогики, заложенных еще Д. Дьюи. Создавая среду, в которой ошибка становится частью иссле-

дования, а язык – инструментом решения увлекательной задачи, данный подход эффективно нивелирует главный психологический барьер – страх коммуникации. В таких условиях возникает синергия аналитического (работа с языковыми структурами) и интуитивного (спонтанная речь) начал, что в максимальной степени приближает учебный процесс к логике реальной профессиональной деятельности.

Литература

1. Александрова Л.А. (2022). Концепция «потока» в свете зарубежной и отечественной психологии: история возникновения, современное состояние и перспективы развития теории. Современная зарубежная психология, 11(3), 152–165. https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110314

2. Бусель С. В. Сущность и особенности внедрения игрофикации в образовательную сферу как системной и специфической игровой практики / С. В. Бусель, К. Л. Полупан // Самарский научный вестник. – 2022. – Т.11. – № 4, – С. 239 – 246. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-osobennosti-vnedreniya-igrofikatsii-v-obrazovatelnuyu-sferu-kak-sistemnoy-i-spetsificheskoy-igrovoy-praktiki/viewer (дата обращения: 20.01.26)

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273 – ФЗ: [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва: Эксмо, 2019. – 144 с. – ISBN 978-5-04-105704-6

4. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с. – ISBN – 978-5-7695-7057-5

5. Csikszentmihalyi, M. (2014) Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York; London: Springer, 500 p. DOI:10.1007/978-94-017-9094-9

6. Dewey, J. (1930). Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company, 434 p.

7. Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. Language Learning & Technology, 23 (1), 8–25. https://doi.org/10125/44667

8. MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. The Modern Language Journal, 79(1), 90-99. https://doi.org/10.2307/329395

УДК 372.881.1

Синицына А.Н.,
Author ID: 435994, SPIN-код: 2613-2550
канд. филол. наук, доцент,
Санкт-Петербургский горный университет
императрицы Екатерины II,
Санкт-Петербург, Россия
Sinitsyna_AN@pers.spmi.ru

ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация: *Система современного вузовского образования характеризуется смещением акцента в сторону точных и естественно-научных дисциплин, что требует от преподавателей гуманитарного блока повышенного внимания к мотивационной составляющей учебного процесса. При изучении иностранного языка в техническом вузе мощное стимулирующее воздействие, повышающее эффективность обучения, может быть оказано посредством доведения до сведения обучаемых информации о положительном влиянии изучения иностранных языков на развитие когнитивных способностей и формирование личностных свойств.*

Ключевые слова: *иностранные языки, технические вузы, мотивация, когнитивные способности, эмоционально-личностные особенности.*

Sinitsyna A.N.,
PhD, Associate Professor,
Empress Catherine II
Saint Petersburg Mining University,
Saint Petersburg, Russia
Sinitsyna_AN@pers.spmi.ru

FOREIGN LANGUAGE POTENTIAL FOR COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: *Modern systems of professional education are characterized by paying more attention to sciences, often at the expense of humanities. Professors working in this reality should find new ways to motivate their students. In technical universities, studying a foreign language can be fostered by means of teach-*

ing the students to take into consideration additional positive aspects of studying a foreign language, such as cognitive and personal development. It can provide additional motivation and stimulate students in the long run.

Keywords: *foreign languages, technical universities, motivation, cognitive reserve, personality.*

В современной образовательной среде системы высшего профессионального образования нередко необходимым становится применение дополнительных средств мотивирования обучаемых, особенно на первом и втором курсах. Причина этого, вероятно, заключается в том, что на данном этапе получения высшего образования приоритет отдается блоку социально-гуманитарных дисциплин в рамках формирования универсальных компетенций. Изучение иностранных языков, предусмотренное ФГОС ВО, относится к системе упомянутых компетенций, следовательно, не будучи непосредственно связанным с избранным направлением будущей профессиональной деятельности, требует от обучаемых высокой мотивации и познавательной активности.

К сожалению, в настоящее время очевиден спад интереса обучаемых к освоению дисциплины «Иностранный язык». Как показывает опрос, проведенный среди студентов 1-2 курсов технического университета, основными причинами, вызывающими снижение учебной мотивации, являются (а) отрицательный опыт изучения иностранного языка на предыдущих образовательных ступенях; (б) отсутствие или неочевидность непосредственной связи предмета с планируемой деятельностью; (с) текущая геополитическая ситуация, препятствующая активному непосредственному применению полученных знаний на практике. В качестве менее значимых факторов, обозначенных самими респондентами, следует отметить (д) уже имеющийся достаточный уровень языковых компетенций и (е) сложности в освоении дисциплины [2].

Не последнюю роль в процессе снижения интереса к иностранному языку играет распространение инструментов искусственного интеллекта, сделавших возможным выполнение ряда задач (например, понимание содержания научных статей или выполнения домашних заданий) в условиях отсутствия языковой компетенции. Отвечая на вопрос «Зачем Вы учите иностранный язык?», несколько лет назад (результаты опроса в 2023 году) студенты приводили широкий перечень ответов, среди которых особенно часто встречались «Для работы в иностранных компаниях» (32%), «Для общения» (28%), «Для чтения профессиональной литературы» (22%), «Для досуговой деятельности» (12%), «Для ведения научной деятельности» (6%). В современных реалиях (результаты опроса в 2026 году)

наиболее распространенным ответом стал «Чтобы сдать экзамен» (60%). Следовательно, необходимо искать новые способы повысить мотивацию обучаемых.

Как представляется, один из способов мотивировать студентов к изучению иностранного языка – продемонстрировать его «внеязыковой потенциал», то есть дополнительную пользу, которую можно получить в ходе освоения учебной дисциплины. Эффективность данного способа научно доказана в ряде работ. В частности, в статье Свешниковой С. А. с соавторами описывается эксперимент, который показывает, что использование проблемно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку (то есть его применение как инструмента осуществления другой, потенциально значимой деятельности) приводит к статистически значимому повышению интереса к изучению [10].

В связи с этим необходимо понять, какой именно потенциал стимулирования когнитивного и личностного роста заложен в дисциплине «Иностранный язык». Без четкого представления будет невозможно разработать эффективные приемы обучения в современных реалиях. Сама идея комплексного воздействия на личность через изучение иностранных языков, разумеется, не нова – еще Щерба Л. В. отмечал возможность развития памяти, мышления и воображения через речевую деятельность [6]. Основные вопросы связаны с осознанием этой идеи студентами и ее практической реализацией преподавателями в аудитории. Следует отметить, что это хорошо коррелирует с ролью педагога в современной образовательной системе. Повсеместная цифровизация образования приводит к тому, что из носителя уникального знания, транслирующего это знание обучаемым, педагог превращается в наставника, мотивирующего к обучению, развивающего «мягкие навыки» и критическое мышление, организатора процесса самостоятельного получения знаний, созидателя личности через раскрытие индивидуальных талантов.

Одним из самых значимых преимуществ изучения иностранного языка является положительное влияние данного вида деятельности на структурно-функциональные характеристики головного мозга. Исследования с использованием нейровизуализации (например, МРТ) показывают, что у людей, говорящих на двух и более языках, наблюдается повышенная плотность (а) серого вещества (тела нейронов) в левой нижней теменной коре и левой верхней височной извилине – зонах, ответственных за обработку речи, артикуляцию и словарный запас, и (б) белого вещества (проводящие пути, миелинизированные аксоны) в областях, соединяющих речевые центры, например, в дугообразном пучке. Это означает более быструю и эффективную передачу информации между разными отделами мозга [8].

Мозг билингва постоянно находится в состоянии «конкуренции» языков. Иными словами, в ходе осуществления речевой деятельности на русском языке, имеющийся в памяти иностранный язык не «выключается полностью», а лишь подавляется. Процесс выбора нужной языковой единицы, переключение между речевыми центрами, отслеживание и торможение нерелевантной информации – тренажер головного мозга. Как показывают исследования, билингвы демонстрируют следующие когнитивные преимущества: а) быстрое переключение между задачами и стратегиями мышления; б) высокая концентрация внимания, хорошая фильтрация помех, лучшее усвоение информации в условия шума; в) большой объем рабочей памяти [7].

При овладении вторым языком происходит значительная перестройка нейронных сетей, что связано с феноменом нейропластичности – способностью мозга адаптироваться и изменять под воздействием новых стимулов. Этот процесс сопровождается усилением синаптической активности, формированием новых связей и увеличением плотности нейронных путей. Благодаря регулярной языковой практике у изучающих иностранный язык формируются устойчивые нейронные контуры, обеспечивающие быструю и эффективную обработку новой языковой информации.

Итак, изучение иностранного языка – это комплексная умственная тренировка, в которой задействуется рабочая память, способность к анализу и синтезу информации, формируются новые нейронные связи. Кроме того, билингвизм способствует развитию абстрактного мышления и аналитических способностей, что напрямую связано с улучшением когнитивного контроля – способности контролировать свои действия и мысли, что важно в сложных и стрессовых ситуациях. Такие улучшения дают носителям второго языка преимущество в учебной деятельности, работе, повседневной жизни, позволяя эффективнее решать задачи, требующие быстрого принятия решений.

Следующим неоспоримым преимуществом, связанным с изучением иностранного языка, является формирование так называемого когнитивного резерва. Термин «когнитивный резерв» был введен в научный обиход Я. Штерном и в настоящее время широко используется учеными, понимающими его как «способность мозга использовать накопленные в течение жизни стратегии обработки информации и когнитивные ресурсы для минимизации повреждений клеток и структур мозга, ассоциируемых с такими заболеваниями, как болезнь Альцгеймера, и максимально эффективной компенсации таких повреждений» [5].

С возрастом человеческий мозг начинает работать хуже: уменьшается общая скорость обработки информации, ухудшается кратковременная и эпизодическая память, снижается контроль над языковыми навыками, ис-

полнительными и визуально-пространственными функциями. Этот процесс называется когнитивным старением. На нейронном уровне он проявляется в анатомических изменениях в сером и белом веществах в определенных отделах головного мозга.

Однако скорость, с которой происходит старение, может быть разной, и зависит она от когнитивного резерва человека – способности мозга справляться с последствиями его повреждения и сохранять оптимальный уровень работы. Такой резерв формируется в течение жизни: в ответ на различные внешние стимулы мозг выстраивает нейронные сети, и чем их больше, чем они сложнее, тем больше когнитивный резерв и тем мягче будут происходить возрастные изменения. Некоторыми факторами, усиливающими когнитивный резерв, являются физические нагрузки, питание, тип досуга, уровень образования, социально-экономическое положение и др. Однако Ф. Галло подчеркивает, что, в отличие от других способов формирования когнитивного резерва, билингвизм постоянно присутствует в жизни человека. Все остальное – спорт, диета и пр. временные факторы [8].

Помимо описанных выше неоспоримых когнитивных преимуществ изучения иностранного языка, можно отметить еще ряд положительных факторов, одним из которых является так называемый «феномен билингвальной личности», психологические и личностные трансформации, отмечаемые исследователями у билингвов. Язык – это не просто набор слов, это система ценностей, культурных кодов и способов восприятия мира. Билингвальная личность, которую вслед за К. З. Закирьяновым можно определить как человека, владеющего вербально-семантическим кодом родного и иностранного языка, проявляется в сформированности языковой и концептуальной картины мира [3].

Для билингвов характерно развитие металингвистистической осведомленности: они с детства понимают, что связь между словом и объектом условна. Это осознание приводит к более гибкому и абстрактному мышлению. Дети-билингвы часто лучше понимают грамматические правила и структуру родного языка, потому что они могут посмотреть на него «со стороны». Отечественный психолог Л. С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» еще до эпохи современных нейронаук указывал на то, что усвоение второго языка поднимает речевое развитие и сознание ребенка на новую, более высокую ступень, способствуя осознанию языковой формы [1].

Интересный факт, который многие полиглоты отмечают интуитивно и который подтверждается исследованиями: на иностранном языке, особенно выученном во взрослом возрасте, эмоциональные слова имеют меньший резонанс. Обсуждать стрессовую ситуацию или принимать

сложное решение на неродном языке иногда психологически легче. Это создает когнитивную и эмоциональную дистанцию, позволяя действовать более рационально. Люди, по-видимому, склонны принимать более рациональные, менее эмоционально-обусловленные решения в условиях риска, когда задача представлена на иностранном языке. Таким образом, владение иностранным языком повышает эмоциональную гибкость и дает инструмент дистанцирования [9].

К преимуществам изучения иностранного языка также можно отнести феномен «распределенной личности». Многие билингвы отмечают, что чувствуют себя немного разными людьми, говоря на разных языках. Это не раздвоение личности, а скорее активация разных культурных моделей поведения. Говоря на итальянском, человек может становиться более жестикулятивным и экспрессивным, а переходя на японский – более сдержанным и вежливым. Это развивает психологическую гибкость и эмпатию, способность смотреть на мир с разных точек зрения. Отечественный лингвист и семиотик В. А. Плунгян в своих работах о языке и культуре подчеркивает, что каждый язык – это не только инструмент, но и особая «оптика», через которую его носитель видит мир. Изучая язык, мы надеваем новые «очки» [4].

Последнюю категорию преимуществ изучения иностранного языка, которую хотелось бы отметить в данной работе, можно кратко охарактеризовать как «социальные преимущества». Исследования, проводимые с участием детей-билингвов, показали, что билингвы обладают более высокой способностью понимать мысли, намерения и убеждения, свойственные другим людям. Таким образом, владение иностранным языком способствует более высокой социальной адаптивности, меньшей подверженности манипулятивному языковому воздействию, большей развитости критического мышления.

Кроме того, в процессе изучения иностранного языка индивид постоянно сталкивается с непонятными грамматическими конструкциями, словами без прямого перевода и культурными контекстами. Мозг учится работать в условиях «информационного дефицита» и не пугаться этого. Это качество бесценно в быстро меняющемся, сложном цифровом мире. Иностранный язык становится своего рода когнитивным, социальным и культурным тренажером длительного действия.

Итак, подводя итоги, можно сказать, что изучение иностранного языка обладает следующими преимуществами: (а) строительство более плотных и эффективных нейронных сетей, укрепление исполнительных функций и создание мощного когнитивного резерва; (б) развитие металингвистистических способностей, эмоциональной гибкости и многогранной идентично-

сти; (в) хорошее понимание мотивов других людей и повышение толерантности к неопределенности. Изучение иностранного языка – это инвестиция в свое интеллектуальное здоровье и психологическое благополучие. Осведомленность о дополнительных преимуществах изучения иностранного языка способно повысить мотивацию и стать мощным фактором, влияющим на статус дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Эксмо, Бомбора, 2024. – 542 с.
2. Дружининская О. В., Титова О. З. Возможности дисциплины «Иностранный язык» для развития когнитивных способностей обучающихся в ведомственном вузе ФСИН России // Теория и практика социогуманитарных наук. 2024. № 4 (28). С. 63–68.
3. Закирьянов К.З. Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета, 2012. – Т. 17. – № 1. – С. 498-502.
4. Плунгян, В. А. Почему языки такие разные / В. А. Плунгян. – 6-е изд., испр. и доп. – Москва: Грамота, 2023. – 272 с.
5. Стрижицкая О.Ю. Когнитивный резерв как психологический и психофизиологический ресурс в период старения // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 2. С. 79-87.
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427, [1] с.: 1 л. портр. – Библиогр.: с. 413-418.
7. Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. Trends in Cognitive Sciences, 16 (4), 240–250.
8. Gallo F, Voits T, Rothman J, Abutalebi J, Shtyrov Y, Myachykov A. Experience-Dependent Neu-roplasticity in the Hippocampus of Bilingual Young Adults. eNeuro. 2025 Jun 11;12(6): ENEUR0.0128-25.2025.
9. Keysar, B. The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases / B. Keysar, S. L. Hayakawa, S. G. An. – DOI 10.1177/0956797611432178. – Текст: электронный // Psychological Science. – 2012. – Vol. 23, № 6. – С. 661-668. – URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797611432178
10. Sveshnikova, S.A., Skornyakova, E.R., Troitskaya, M.A., Rogova, I.S. (2022). Development of Engineering Studens' Motivation and Independent Learning Skills. European Journal of Contemporary Education. 11(2): 555-569.

УДК 378.147

Рупасова Я.Е.
Author ID: 1049093, SPIN-код: 4628-1040
канд. пед. наук, доцент,
Финансовый университет при Правительстве РФ
Центральный университет,
Москва, Россия
YERupasova@fa.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: *В статье представлена тема актуальности индивидуализации образовательного процесса в высшей школе в свете требований работодателей к высокой уникальной практикоориентированной составляющей подготовки компетентного специалиста будущего. Объясняется концептуальная сложность понятия «индивидуализация процесса обучения и воспитания» в следствие взглядов представителей бизнеса на этот процесс. Выявлена необходимость реализации взаимосвязи позиции работодателей на процесс индивидуализации обучения и представителей высшей школы. Уточнена специфика механизмов реализации индивидуализации обучения на примере методических приемов, использованных в ходе дисциплины «Иностранный язык».*

Ключевые слова*: индивидуализация, иностранный язык, субъектно-ориентированные технологии, студенты.*

Rupasova Y.E,
PhD, Associate Professor,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Central University,
Moscow, Russia
YERupasova@fa.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER SCHOOL

Abstract: *The article presents the topic of the relevance of individualization of the educational process in higher education in the light of employers' requirements for a high unique practice-oriented component of training a competent*

specialist of the future. The conceptual complexity of the concept of "individualization of the learning and upbringing process" as a result of the views of business representatives on this process is explained. The need was identified to implement the relationship between the position of employers on the process of individualization of training and representatives of higher education. The specifics of the mechanisms for implementing individualization of training were clarified using the example of methodological techniques used during the discipline "Foreign Language."

***Keywords**: individualization, foreign language, subject-oriented technology, students.*

В контексте прошедшего X Международного форума ФГОБУ ВО Финансового университета при Правительстве РФ «Россия: образ будущего» 26 ноября 2025 г. на панельной дискуссии форума «Кадры будущего» ректором Финуниверситета С.Е. Прокофьевым были обозначены ведущие тенденции высшего образования [1]. Среди названных – практикоориентированность образовательного процесса в высшей школе; тренд цифровизации в учебном процессе. Были выделены также ряд приоритетных векторов развития высшей школы на ближайшее будущее: акцент на полипрофильность в рамках направлений подготовки (приобретение более двух квалификаций); фокус на коллаборации с вузами-партнерами с целью объединения брендов (приоритет программы двух дипломов); замещение практик стажировками; акцент на превалирование индивидуальных обучающих треков, которые должны поддерживать и обеспечивать преподаватели вуза. В частности, о многих вышеперечисленных акцентах автор статьи – Я.Е. Рупасова подробно говорила в одной из своих работ [5].

Все эти ключевые вопросы направлены на индивидуализацию образовательного процесса. *Индивидуализация образовательного процесса* – это педагогический подход, при котором организация обучения и воспитания, а также структура содержания, методическая логика в выборе приемов и способов направлены на учет личностных особенностей студентов, темп, интересы и особенности каждого, чтобы максимально способствовать раскрытию когнитивного потенциала студента, творческого и деятельностного ресурса, его субъектности, ценностно-смысловой сферы личности.

Идею индивидуализации поддерживали ведущие ученые в сфере педагогики: Г. М. Коджаспирова [2], И. С. Якиманская [7]. Принципы индивидуализации в обучении и воспитания берут свое начало у классиков педагогических теорий и практик, а именно в логике личностно-ориентированного подхода к обучению (Л.И. Новикова) [3] и концептах развивающего обучения (Л. В. Занков) [6]. М.И. Рожков уделял большое внимание процессу индивидуализации в сфере воспитания. Основные положения кон-

цепции М.И. Рожкова в перспективе индивидуализации заключаются в принципах сопровождения саморазвития личности, становления уникальной личности в экзистенциальном значении [4; 68].

Учитывая современное требование практикоориентированности к содержанию образовательных программ вузов, исходя из мотивов потенциальных работодателей, которые активно принимают участие в проектировании учебных планов высшего образования на основании стратегических интересов бизнеса, напомним, что, по мнению работодателей, индивидуализация образовательного процесса – это маркер, определяющий успешность и эффективность специалиста на рынке труда. В настоящий момент работодатель делает ставку на талант и уникальность специалиста, что обусловлено потребностями рынка труда и узкой спецификой профессиональных задач.

В рамках проведенного контент-анализа ряда интервью и высказываний группы работодателей, в том числе – партнеров Финуниверситета (ВЭБ, Министерство Финансов РФ, Министерство науки и высшего образования РФ и др.) в контексте участия в совместных мероприятиях в 2025 – 2026 г., представим взгляд работодателей на процесс индивидуализации. Самостоятельным элементом процесса индивидуализации, по мнению работодателей, является уникальная комбинация твердых и мягких навыков у соискателей. Так, например, среди **профессиональных навыков (hard skills)**, в 2025 году работодатели особо подчеркивали

– важность способности к **аналитике –** индивидуальное умение интерпретировать данные и использовать их для принятия решений;

– **управление проектами –** умение эффективно не только планировать и организовать проект, но и выполнять его самому, индивидуально сопровождая на всех этапах.

Среди мягких навыков **(soft skills),** «коммуникативных навыков» или «навыков трудоустройства» работодателями особо выделялись

– **эмоциональный интеллект –** способность четко формулировать индивидуальные идеи и взаимодействовать в команде;

– **адаптивность и устойчивость –** индивидуальное умение справляться с неопределенностью, сохраняя при этом позитивный настрой;

– **критическое мышление –** бизнесу нужны люди, способные оценивать ситуацию и находить индивидуальные решения.

То есть, трудно спорить с фактом о том, что усилия педагогов в высшей школе должны быть направлены на формирование данных компетенций в рамках каждой дисциплины. Без применения субъектно-ориентированных технологий решить данные педагогические задачи затруднительно. Напомним, что *субъектно-ориентированные технологии* – это специально конструируемые педагогические ситуации (фрагменты учебного процесса),

актуализирующие проявление субъектных качеств обучающихся, апеллирующие к субъектному опыту, обладающие большим потенциалом для проявления субъектности студента, то есть, его индивидуального потенциала.

В контексте занятий по иностранному языку в высшей школе мы можем удерживать данную инициативу в соответствии с методическими задачами и фактическим содержанием учебного материала. Предложим несколько способов психолого-педагогических возможностей иностранного языка при формировании субъектности студентов в рамках индивидуализации образовательного процесса:

1) проектирование большего количества заданий на актуализацию субъектного опыта студента (Расскажите, объясните, приведите примеры…). В том числе работа по тексту, помимо необходимой информации к воспроизведению в рамках темы, должна включать собственное видение проблемы с целью понимания ценности взаимодействия с информацией в режиме актуального времени;

2) выделение индивидуальной составляющей в контексте каждого учебного задания с предполагаемой трансляция субъектной позиции (Что Вы думаете об этой системе? Какие изменения происходят?...);

3) придание содержанию образования личностно-ценностного смысла, подразумевающей постановку вопросов (Оцените? Вы бы каким образом поступили в этой ситуации? Проанализируйте данные действия? Чтобы Вы изменили? Добавили…?) и ориентацию на критическое восприятие ситуации, как стимулирование критического мышления.

Мы уверены, что субъектно-ориентированные технологии позволяют добиться современных целей обучения. Они задают векторное направление индивидуального трека. Находясь в общем потоке образовательного процесса, студент так или иначе, находит в нем собственное, личностно-значимое. Мы считаем, что существует объективная необходимость масштабировать данные технологии, наполнять их новым содержанием, за ними – большое будущее.

Литература

1. Кадры будущего: ключевые компетенции и роль в формировании новой экономики. Новости университета. 26 ноября 2025 г. Финансовый университет при Правительстве РФ. Официальный сайт. – Москва. URL: https://www.fa.ru/university/press-center/kadry-budushchego-klyuchevye-kompetentsii-i-rol-v-formirovanii-novoy-ekonomiki (дата посещения: 06.03.2026).

2. Коджаспирова Г.М. Общие основы педагогики для вузов / Г.М. Коджаспирова. – Москва: Юрайт, 2024. – 151 с.

3. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды: под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. – Москва, 2009. – 351 с.

4. Рожков М.И. Индивидуализации воспитания – целевой ориентир образовательного процесса / М.И. Рожков // Казанский педагогический журнал. – №5 (118). – 2016.– С. 67-69.

5. Рупасова Я. Е. Методологические и организационные вопросы подготовки бакалавров в контексте цифровой среды на примере образовательной программы двух дипломов / Я. Е. Рупасова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы IX Международной научной конференции. В 4-х частях, Красноярск, 23–26 сентября 2025 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2025. – С. 381-385.

6. Содружество ученого и учителя: Л.В. Занков. Беседы с учителями; Работаем по системе Л.В. Занкова; книга для учителя; сост. М.В. Зверева, Н.К. Индик. – Москва: Просвещение, 1991. –272 с.

7. Якиманская И.С. основы личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва: БИНОМ: Лаб. Знаний, 2011. – 200с.

УДК 37.047

Шевченко А. Я.,
ID: 5501-5433, SPIN-код:1105006
ассистент,
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,
Nena.kamaka@yandex.ru

СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ШКОЛАХ МЕКСИКИ

***Аннотация*:** *Статья посвящена проблеме педагогического сопровождения лингвистически одаренных детей в школах Мексики. Раскрыта актуальность темы в контексте современных глобализационных тенденций и диалога культур. В статье показаны основные стратегии работы с лингвистически одаренными детьми в мексиканских школах и раскрываются особенности каждой из них.*

***Ключевые слова*:** *лингвистическая одаренность, педагогическое сопровождение, межкультурная коммуникация, стратегии обучения, Мексика.*

Shevchenko A. Ya.,
Assistant Professor,
Moscow City University,
Moscow, Russia,
Nena.kamaka@yandex.ru

EDUCATIONAL STRATEGIES FOR LINGUISTICALLY GIFTED CHILDREN IN MEXICAN SCHOOLS

Abstract: *This article is devoted to pedagogical support for linguistically gifted children in Mexican schools. It explores the topic's relevance in the context of contemporary globalization trends and cultural dialogue. The article outlines the main strategies for working with linguistically gifted children in Mexican schools and explores the specifics of each.*

Keywords: *linguistic giftedness, pedagogical support, intercultural communication, learning strategies, Mexico, professional development, educational practices, gifted education.*

В контексте стремительно изменяющегося современного мира бесспорно, что коммуникация, а в частности, диалог культур приобретает все большую значимость и становится ключевым двигателем прогресса во многих сферах деятельности человека. Современные исследователи обращают внимание на то, что «поликультурный мир, интеграция, взаимодействие людей на разных уровнях общения, в разных сферах жизни оказывают огромное влияние на приобретение и развитие навыков межкультурного общения между людьми» [5; 424]. Как пишет ученый Л. Г. Викулова «В качестве одного из наиболее действенных инструментов обосновывается понятие диалога культур, в процессе которого можно было бы выработать общие ценности, которые бы не навязывались, но были бы почитаемы в любой культуре» [1; 198], таким образом обосновывая ценность языка как инструмента взаимодействия в обществе, а также взаимосвязь лингвистического и педагогического знания.

Другие исследования говорят о том, что «диалог культур является, с одной стороны, составляющей ведущей цели иноязычного образования, с другой стороны, ключевым элементом процесса обучения иноязычному общению (принципом, педагогическим приемом, технологией, формой обучения), обеспечивающим конструктивность диалогических и полилогических взаимоотношений между представителями различных культур» [4; 276].

Следовательно, в контексте межкультурного диалога подчеркивается важность подготовки детей с лингвистической одарённостью, поскольку лингвистически одарённые дети – это потенциал страны в сфере международных отношений, науки, образования, бизнеса и дипломатии. Их поддержка и развитие способствуют формированию конкурентоспособных кадров, способных решать глобальные задачи. В современном мире, где идёт «борьба за интеллектуальные ресурсы», работа с такими детьми становится стратегически важной для обеспечения инновационного развития общества.

Обращаясь к зарубежному опыту, мы получаем возможность выявить его достоинства и недостатки и эффективно адаптировать его положительные стороны для применения в отечественном образовательном контексте. По словам исследователя В. А. Гончаровой «альтернативные процессы в социокультурном ареале образования расширяют систему измерения, предпосылают возможность выявления иных смыслов и целей» [2; 104]. В нашей статье рассматривается один из наиболее значимых компонентов педагогического сопровождения, выделенный нами – стратегии работы с лингвистически одаренными детьми. Обратимся к мексиканскому опыту работы с лингвистически одаренными детьми, поскольку Мексика является полиэтническим и поликультурным государством с активно развивающейся системой образования, а также потому, что в Мексике уделяется особое внимание ученикам с одаренностью.

В школах Мексики, по аналогии с моделью, применяемой в США, стратегии работы с такими учащимися могут вестись на различных уровнях: модификация процесса обучения, модификация урока и модификация заданий на уроке [3]. Модификация процесса обучения, в Мексике, как правило происходит на уровне отдельного учебного заведения. В ходе исследования были выделены основные стратегии модификации учебного процесса, применяемые в мексиканских школах для улучшения результатов обучения лингвистически одаренных детей. Основными стратегиями являются:

1. Применение эмоционально-включенного обучения (SEL).
2. Применение методик CLIL (Content and Language Integrated Learning) – образовательный подход, при котором объединяются изучение иностранного языка и освоение содержания учебной дисциплины.
3. Создание мультинациональных классов.

Далее рассмотрим подробнее каждую из данных стратегий:

1. Применение эмоционально-включенного обучения (SEL).

В мексиканских школах активно происходит интеграция в учебный процесс эмоционально-включенного обучения. Его интеграция происходит как на уровне внеучебной деятельности, так и на уровне соответствующей учебной дисциплины или же отдельного курса. В случае с лингвистической одаренностью такими дисциплинами являются: язык, обществознание,

естественные науки и др. Технически внедрение SEL может осуществляться через тематические проекты и рефлексию, разработку непродолжительных ежедневных практик (5–10 минут), например, «check-in» по состоянию, дыхательные упражнения, мини-рефлексии. В школах некоторых штатов происходит введение отдельных модулей SEL как отдельных курсов или блоков занятий. Например, это могут быть занятия, направленные на развитие эмпатии, коммуникативных навыков, управления стрессом и др. Учителя мексиканских школ отмечают следующие положительные тенденции у лингвистически одарённых детей при системном внедрении SEL:

– улучшение академической мотивации и учебных результатов;

– развитие метагуманитарных навыков (улучшение критического мышления, анализа текстов и аргументации через практики эмпатии, активного слушания и рефлексии, умение эффективно делиться мнением в дискуссиях, что особенно полезно для литературных проектов и презентаций на родном языке;

– повышение эмоционального благополучия (снижение тревожности и стресса при сдаче экзаменов и выступлениях на публике, рост уверенности в себе и готовности высказываться на иностранном языке без страха ошибок). [7; 9].

2. Создание мультинациональных классов.

Поскольку Мексика является мультиэтническим и мультикультурным государством, в мексиканских школах уделяется особое внимание работе с учащимися различного этнического происхождения. Принимая во внимание языковое разнообразие коренного населения Мексики, образовательные учреждения активно принимают детей, представляющих разные этнические группы, которые привносят свой уникальный языковой опыт в процесс обучения.

Для эффективного развития языковых навыков и речевых умений, в школах некоторых мексиканских штатов практикуется особая система занятий, основанная на мультилингвальности учащихся. На занятиях по языковым дисциплинам (и не только) происходит формирование лингвистически смешанных групп учащихся (учитель следит за тем, чтобы носители одного из языков не становились большинством и соблюдался баланс). Ученикам предлагается выполнять совместные задания на изучаемом языке – испанском или иностранном. Учителя мексиканских школ отмечают, что такой подход позволяет учащимся не только развивать коммуникативную компетенцию, но и естественным образом осваивать второй язык в процессе живого общения.

Для учеников с лингвистической одаренностью подобная образовательная практика считается особо полезной, поскольку для одаренных учащихся она создает дополнительную мотивацию к освоению нескольких языков одновременно. Кроме того, такая форма работы способствует социализации лингвистически одаренных учащихся в школьной среде, по-

скольку создает ситуацию, когда ученикам приходится решать коммуникативные задачи, а также проявлять социальную эмпатию и взаимопомощь. При этом, мексиканские учителя отмечают, что лингвистически одаренные ученики могут повышать мотивацию и успеваемость других учеников в классе. Учащиеся не только повышают уровень владения языком, но и учатся взаимодействовать с носителями разных культур, что развивает их социальные навыки и расширяет кругозор. В результате такой подход к организации учебного процесса создает уникальную образовательную среду, где языковое разнообразие становится не препятствием, а ресурсом для развития одаренных детей. Это позволяет максимально эффективно использовать потенциал каждого ученика, одновременно развивая его лингвистические способности и помогая его социализации [6; 7].

3. Применение методик CLIL. Данный подход позволяет учащимся одновременно повышать уровень владения языком и получать знания по остальным учебным дисциплинам. Применение CLIL в мексиканских школах, по оценкам мексиканских учителей приносит ряд позитивных результатов для лингвистически одарённых детей, особенно в контексте развития языковых, когнитивных и межкультурных навыков. Кроме того, CLIL помогает детям видеть взаимосвязи между разными дисциплинами, что способствует более целостному восприятию знаний и развитию лингвистической одаренности. Однако, на данный момент применение CLIL связано с рядом трудностей в мексиканских школах. Например: нехватка учителей-предметников, владеющих иностранным языком на достаточном уровне или разноуровневые классы, где не все учащиеся способны освоить содержание учебной дисциплины на иностранном языке (в данном случае, такой опыт может быть полезен лишь детям с лингвистической одаренностью).

Анализ мексиканского опыта работы с лингвистически одаренными детьми демонстрирует эффективность комплексного подхода к их педагогическому сопровождению. Внедрение современных образовательных стратегий, таких как эмоционально-включенное обучение (SEL), создание мультинациональных классов и применение методик CLIL, показывает значительные результаты в развитии как языковых, так и межпредметных компетенций учащихся [7; 8; 9]. Интеграция SEL в образовательный процесс способствует не только росту успеваемости, но и формированию важных социальных навыков у одаренных детей. Создание мультинациональных классов позволяет максимально использовать языковое разнообразие как ресурс развития, превращая его из потенциального препятствия в инструмент повышения качества процесса обучения. В свою очередь, применение методик CLIL демонстрирует свою эффективность в контексте целостного восприятия знаний, что позволяет одаренным детям не только совершенствовать языковые навыки, но и развивать когнитивные способности через изучение содержания учебной дисциплины на иностранном языке.

Таким образом, мексиканская модель работы с лингвистически одаренными детьми представляет собой перспективный пример интеграции современных образовательных практик, где особое внимание уделяется не только повышению успеваемости, но и социально-эмоциональному благополучию учащихся. Дальнейшее развитие этой системы может быть направлено на совершенствование методических подходов и расширение возможностей для индивидуализации обучения.

Литература

1. Викулова, Л. Г. Семиометрия рефлексии о ценностях современного общества / Л. Г. Викулова, Е. Ф. Серебренникова, О. А. Кулагина // Лингвистика и аксиология. Этносемиометрия ценностных смыслов. – Москва: Тезаурус, 2011. – С. 196-230. – EDN YQJOBV.
2. Гончарова, В. А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям / В. А. Гончарова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С. 101-115. – DOI 10.31862/2218-8711-2021-5-101-115. – EDN ALNVOS.
3. Маланцева, О. «Обучение в США: работа с одарёнными детьми» // «Социальная педагогика», 2010, №1, с. 111–114.
4. Тарева, Е. Г. Полиподходность и междисциплинарность – perpetum mobile развития лингводидактики / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е. А. Савкина // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274-291. – DOI 10.17223/19996195/57/14. – EDN RCTWKO.
5. Черкашина Е. И., Дьячкова С. С. Моделирование ситуаций межкультурного общения на занятиях по испанскому языку (языковой вуз) // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3 (52). С. 423–429. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.52.309.
6. Ac-Avila, V.I.; Sánchez-Escobedo, P.A. (2020). Nomenclatura asignada a estudiantes con alta capacidad intelectual y su atención en el SEN. Revista Inspiración Educativa México, 4, p. 20–33.
7. Contreras, G. (2020). Conocimientos del maestro de primaria respecto a la dotación cognitiva. En Borges-Ucan & Valdez-Hernandez (Eds.) Universidad de Quintana Roo. Estudios en lenguas modernas y originarias, p.121 -135.
8. Mejía, J., & Valenti, G. (2024). El cambio de política de inserción a la docencia en el marco de dos reformas educativas en México: Una mirada desde el análisis institucional y desarrollo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 32(81).
9. Reyes-Torres, C. Y., & Cárdenas-Cordero, N. M. (2023). Estrategia didáctica innovadora para fortalecer las habilidades lingüísticas en niños de 9 a 11 años. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 6(S2), p. 244-257.

СЕКЦИЯ 5. МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

УДК 316.77:811

Гежа М.А.
Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина, Москва, Россия
miss.soroka84@yandex.ru
Author ID: 1251988, SPIN-код: 9218-7926
Гежа Р.В.
Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина, Москва, Россия
gezha.r@yandex.ru
Author ID: 1026101, SPIN-код: 5511-8434

ИНТЕГРАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Аннотация: *В статье рассматриваются актуальные вопросы интеграции межкультурной компетенции в процесс профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (ПОИЯ) в высшей школе. Идет речь о том, что эффективное профессиональное общение невозможно без учета культурных реалий, норм делового и социального поведения и когнитивных возможностей представителей других культур. Делается вывод о необходимости системного подхода к межкультурному обучению в контексте профессиональной подготовки.*

Ключевые слова: *профессионально-ориентированное обучение иностранному языку (ПОИЯ), межкультурная компетенция, профессиональная межкультурная коммуникативная компетенция (ПМКК), интегративная модель, аутентичные материалы, кейс-метод, деловая культура.*

Gezha M.A.
K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology, Moscow, Russia
miss.soroka84@yandex.ru

Gezha R.V.
K.I. Skryabin Moscow State Academy
of Veterinary Medicine and Biotechnology,
Moscow, Russia
gezha.r@yandex.ru

INTEGRATION OF AN INTERCULTURAL COMPONENT INTO PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THEORETICAL ASPECTS AND A PRACTICAL MODEL

Abstract: *The article discusses the current issues of integrating intercultural competence into the process of professionally-oriented foreign language teaching (POFLT) in higher education. It emphasizes that effective professional communication is impossible without taking into account cultural realities, business and social norms, and the cognitive capabilities of representatives of other cultures. The article concludes that a systematic approach to intercultural learning in the context of professional training is necessary.*

Keywords: *professionally oriented foreign language teaching (POFLT), intercultural competence, professional intercultural communicative competence (PICC), integrative model, authentic materials, case method, business culture.*

Современные тенденции глобализации, цифровизации и интернационализации профессиональной сферы кардинально изменили требования к выпускникам вузов. В условиях глобализации владение иностранным языком перестало быть достаточным для профессиональной коммуникации, а иностранный язык уже не является абстрактной академической дисциплиной, превратившись в инструмент для решения конкретных профессиональных задач в мультикультурной среде. Поэтому обучение должно выходить за рамки изучения лишь грамматики и лексики, формируя межкультурную компетенцию – способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур в профессиональном контексте. В этой связи профессионально-ориентированное обучение иностранному языку (ПОИЯ), доминирующее в неязыковых вузах, сталкивается с необходимостью методологического пересмотра.

Традиционный подход к ПОИЯ часто сводится к изучению специальных терминов и освоению типовых речевых клише для ситуаций профессионального общения (презентация, переговоры, прием ветеринара). Однако такой подход оказывается недостаточным, когда специалист сталкивается с реальными коммуникативными ситуациями, где успех зависит не только от правильно построенного предложения, но и от способности верно

интерпретировать и учитывать культурные особенности. Незнание тонкостей делового этикета, отношений в системе иерархии, невербальной коммуникации, а также ценностных установок коллег-иностранцев может привести к коммуникативным конфликтам и неудачам в общих проектах. Будущие специалисты сталкиваются с культурными барьерами: различия в нормах этикета, стилях переговоров, невербальной коммуникации и организационных моментах ведут к недопониманию. Межкультурная компетенция – комплекс знаний, умений и установок, позволяющих: распознавать культурные различия; адаптировать коммуникацию; предотвращать и разрешать конфликты; проявлять толерантность и эмпатию.

Таким образом, объектом исследования является процесс профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе. Предмет – методика интеграции межкультурного компонента в содержание и практику ПОИЯ. Цель статьи – обосновать теоретическую и практическую значимость формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции (ПМКК) и предложить эффективную модель ее развития.

Гипотеза исследования заключается в том, что системная интеграция межкультурного компонента в ПОИЯ на основе предлагаемой модели приводит к качественному росту готовности студентов к эффективной профессиональной коммуникации в международном пространстве.

Исторически обучение прошло путь от грамматико-переводного метода (цель – чтение и перевод литературы) к коммуникативному подходу (цель – умение общаться). Сегодня мы находимся на этапе межкультурного подхода, где язык рассматривается как неотъемлемая часть культуры, а цель обучения – формирование «медиатора культур», способного к взаимодействию на стыке лингвокультур.

Предлагаемая модель носит интегративный характер и состоит из четырех взаимосвязанных блоков.

Блок 1. Целевой.

Целью является формирование ПМКК, обеспечивающей готовность и способность будущего специалиста к эффективному решению профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия.

Блок 2. Содержательный.

Данный блок определяет, «чему учить». Он выстраивается вокруг сквозных межкультурных тем, релевантных для большинства профессиональных сфер:

– Ценностные ориентации в профессиональной сфере (индивидуализм vs. коллективизм, отношение ко времени, дистанция власти, избегание неопределенности).

– Модели делового общения (прямая /непрямая коммуникация, высоко и низкоконтекстные культуры).

– Особенности невербальной коммуникации в деловой среде.

– Этикет деловых встреч, переговоров, презентаций и переписки.

– Межкультурные аспекты командной работы, лидерства и управления.

– Стратегии решения конфликтных ситуаций в межкультурном контексте.

Блок 3. Процессуальный (Методический).

Данный блок определяет, «как учить».

Ключевые принципы:

– Принцип аутентичности: Использование реальных материалов из целевой профессиональной среды – контракты, презентации, видеозаписи приема, Кодексы Ветеринаров, выписки из историй болезни.

– Принцип интерактивности и рефлексии: Доминирование активных методов, заставляющих студентов анализировать, сравнивать, моделировать и оценивать свое поведение.

– Принцип когнитивной сложности: Последовательное усложнение межкультурных задач.

Основные методы и технологии:

– Кейс-стади: Анализ реальных или смоделированных ситуаций межкультурных профессиональных неудач или успехов.

– Ролевые и деловые игры: Моделирование переговоров, собеседований, рабочих встреч с учетом культурных ролей.

– Проектная работа: Международные виртуальные проекты в сотрудничестве с зарубежными вузами или студентами.

– Метод культурных ассимиляторов (культурных assimilators): Работа со специально разработанными описаниями критических инцидентов и выбором вариантов их интерпретации.

– Сравнительно-сопоставительный анализ: Сравнение деловой документации, рекламы, сайтов компаний из разных стран.

– Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): Работа с международными профессиональными сообществами в соцсетях, просмотр вебинаров и выступлений экспертов.

Блок 4. Оценочный.

Оценка сформированности ПМКК должна быть комплексной и выходить за рамки традиционного языкового тестирования. Она включает:

– Портфолио: Сборник выполненных кейсов, проектов, эссе-рефлексий по межкультурным темам.

– Наблюдение и экспертные оценки в ходе ролевых игр и проектов.

– Симуляции/ситуационные тесты, где оценивается не только языковая корректность, но и культурная адекватность поведения.

– Самооценку и взаимооценку по специально разработанным критериальным листам (checklists).

Потребности современного глобализированного рынка труда делают интеграцию межкультурного компонента в ПОИЯ не факультативным дополнением, а методологической необходимостью.

Ключевыми условиями успешной интеграции являются:

1. Подготовка преподавательского состава, владеющего не только языком, но и теорией межкультурной коммуникации.

2. Разработка и постоянное обновление банка аутентичных учебных материалов с межкультурной направленностью.

3.Междисциплинарное сотрудничество с преподавателями специальных дисциплин для выявления наиболее релевантных межкультурных аспектов профессии.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на детализацию модели для конкретных профессиональных направлений (ветеринарных, в области зоотехнии, биотехнологии и физической культуры), а также на изучение долгосрочного эффекта такого обучения в реальной профессиональной деятельности выпускников.

Литература

1. Багдасарян Э.Ю., Нархова А.В., Чупракова О.В. Грамматика в курсе иностранного языка // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2024. – С. 526-527. – EDN SZPODL.

2. Гежа М.А., Багдасарян Э.Ю. Сложности перевода интернациональной лексики // Профессионально-ориентированное обучение языкам: опыт, реальность и перспективы: Сборник материалов Ежегодной всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18–19 февраля 2025 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2025. – С. 315-320. – EDN UPMZFF.

3. Зубцова М.Л. Методика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов научно-практической конференции, Москва, 08 ноября 2022 года. – Москва: Сельскохозяйственные технологии, 2022. – С. 603-605. – EDN NETWLO.

4. Иванова Н.Д. Учебно-методическое пособие по чтению английской специальной литературы: для бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки 38.03.07 – Товароведение, 19.03.03 – Продукты питания животного происхождения и 35.03.07 – Технология производства и переработки

сельскохозяйственной продукции. – Москва: ФГБОУ ВО МГАВМиБ – МВА имени К. И. Скрябина., 2022. – 108 с. – ISBN 978-5-86341-483-6. – EDN OIQRVA.

5. Кульпина Е.С. Особенности перевода текстов зоотехнической тематики (на примере английского языка) // Ветеринарное благополучие и управление генетическими ресурсами в животноводстве: Сборник трудов 1-й Научно-практической конференции, Москва, 17 октября 2025 года. – Москва: ООО Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2025. – С. 1000-1003. – EDN EAGMME.

6. Ляшенко Т.М. Языковые средства создания архетипического образа матери в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» // Филология: научные исследования. – 2017. – № 1. – С. 100-112. – EDN YKTLGJ.

7. Нархова А.В., Чупракова О.В. Использование приложения Quizlet в процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Global Issues Conference 2024: Veterinary Medicine, Biology, Biotechnology, Agriculture, Pedagogical And Philological Sciences: Материалы II-й международной научно-практической конференции, Москва, 13–14 мая 2024 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина», 2024. – С. 373-378. – EDN FNWVQO.

8. Педич Г.Г., Кульпина Е.С. Восприятие как психический процесс целостного отражения предметов и явлений действительности // Ветеринарное благополучие и управление генетическими ресурсами в животноводстве: Сборник трудов 1-й Научно-практической конференции, Москва, 17 октября 2025 года. – Москва: ООО Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2025. – С. 987-990. – EDN ZHEMFU.

9. Хакимова Г.А. Многокомпонентные терминологические словосочетания в ветеринарной терминосистеме современного немецкого языка // Филология: научные исследования. – 2021. – № 5. – С. 36-50. – DOI 10.7256/2454-0749.2021.5.35647. – EDN LNBBFC.

10. Чупракова О.В., Хакимова Г.А., Гежа М.А. Кластерный подход в образовании: Московская ветеринарная академия имени К.И. Скрябина // Global Issues Conference 2024: Veterinary Medicine, Biology, Biotechnology, Agriculture, Pedagogical And Philological Sciences: Материалы II-й международной научно-практической конференции, Москва, 13–14 мая 2024 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина», 2024. – С. 621-625. – EDN UTPOQH.

УДК 372.881.1

Кокконен Е.И.,
канд. психол. наук, доцент,
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия
keli77@mail.ru
Author ID: 347042, SPIN-код: 8993-9776
Каминская Э.Е.,
канд. филол. наук, доцент,
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия
ellakam@gmail.com
Author ID: 1164714, SPIN-код: 3284-8309

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *В статье рассматривается понятие межкультурной коммуникативной компетенции сквозь призму культурной идентичности, являющейся важным инструментом обучения в условиях происходящих изменений в процессе подготовки учителей английского языка. На примере собственного педагогического опыта авторы обсуждают практику внедрения культуроориентированного обучения в процессе профессиональной подготовки учителей английского языка.*

Ключевые слова: *культурная идентичность, межкультурная коммуникативная компетенция, иностранный язык, культуроориентированное обучение.*

Kokkonen E.I.,
PhD, Associate Professor,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod, Russia
keli77@mail.ru
Kaminskaya E.Ye.,
PhD, Associate Professor,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod, Russia
ellakam@gmail.com

CULTURAL IDENTITY AS A FACTOR IN THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Abstract: *This article examines the concept of intercultural communicative competence through the lens of cultural identity, which is an important learning tool amidst ongoing changes in English teacher training. Drawing on their own teaching experience, the authors discuss the implementation of culturally oriented learning in the professional training of English teachers.*

Keywords: *cultural identity, intercultural communicative competence, foreign language, culturally oriented learning.*

В современном мире процессы глобализации и цифровизации в значительной мере затрагивают и сферу общения, и образования. Английский язык (АЯ) уже является lingua franca, а обучение ему ставит перед учителем задачу не просто быть транслятором знаний о культуре и традициях изучаемого языка, а медиатором между культурами, включая свою собственную. В условиях происходящих изменений в процессе подготовки учителей АЯ уже недостаточно уделять внимание только методическим и лингвистическим аспектам обучения. Важен рефлексивный компонент – понимание своей культурной идентичности является не только «фильтром», но и инструментом обучения.

В ФГОС ВО [6] межкультурная компетенция представлена как универсальная (УК-5), предполагающая, что выпускник должен осознавать многообразие культур и их взаимосвязь; понимать исторические, социальные и этические аспекты межкультурного взаимодействия; уметь анализировать и интерпретировать культурные различия; проявлять толерантность и уважение к другим культурам; быть готовым к взаимодействию в поликультурном пространстве.

Разные подходы к обучению АЯ выделяют различные составляющие межкультурной компетенции. М. Байрам [10] полагает, что межкультурная компетенция (МК) и коммуникативная компетенция (КК) являются составляющими межкультурной коммуникативной компетенции (МКК). КК включает в себя лингвистическую, социолингвистическую и дискурсивную компетенции. МК состоит из знаний, навыков и установок. По мнению ученого [10], она включает: 1) установки – открытость по отношению к другой культуре, готовность отказаться от предубеждений; 2) знания – информированность о социальных группах, их характеристиках и практической деятельности, особенностях социального и личностного взаимодействия как в собственной стране, так и стране партнера

по общению; 3) умения интерпретации и соотнесения – объяснить явления другой культуры и сравнить их с собственной культурой; это подразумевает умение усваивать новые знания о культуре в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени; 4) культурное сознание (политическое образование) – умение на основе определенных критериев критически оценивать мировоззрение, деятельность и результаты деятельности, присущие собственной и иной культуре.

В основе российского подхода, как отмечает М.А. Юрченко, также лежат «комплексные межкультурные знания, умения и навыки» наряду с «профессионально значимыми личностными качествами», отражающие готовность к «общению, основанному на общечеловеческих ценностях» и обеспечивающие «продуктивное межкультурное взаимодействие» [9; 69].

Как в западной [10, 12, 8], так и российской парадигме исследований МКК [2, 5, 9] акцент смещается на личность учителя, который является «проводником» в мир другой культуры, поскольку язык выражает и воплощает культурную реальность. При этом, как метафорично сформулировал М. Байрам [10], роль медиатора – «временный житель», а не «турист», т.е. задача учителя – сближение и взаимодействие культур. Эту же мысль развивает К. Крамш [12], полагая, что в главное для педагога – обучение общению на АЯ: в процессе коммуникации ее участники совместно формируют «культуру третьего типа», выражая свое мнение не будучи «заложниками» ни своей, ни другой культуры.

Г.В. Елизарова [2] полагает, что важно создать образовательную среду для «культурно-связанного соизучения» языков. При этом В.В. Сафонова отмечает необходимость признать «поликультурность как… составляющую стиля жизни современного человека» и необходимость «развивать языковую педагогику поликультурной направленности» [5; 125], поскольку, как отмечает Н.Н. Казыдуб, межкультурная коммуникация – это «взаимодействие культурных идентичностей» при «решении коммуникативных и профессиональных задач… в поликультурных контекстах» [3; 95].

Основное различие в подходах заключается в том, что западные исследователи опираются на разработанные шкалы и опросники (Intercultural Development Inventory, Cultural Intelligence) и в процессе подготовки учителей АЯ развивают необходимые им качества. Российские ученые опираются на опыт преподавания АЯ, где уделяется внимание и региональному, и национальному компоненту, что позволяет задействовать критическое мышление учащихся – анализ, сопоставление, а не противопоставление. Условно это различие можно охарактеризовать как «индивидуализм» vs «контекстуальность». Однако сами подходы не противоречат друг другу.

Рассуждая о сущности понятия «культурная идентичность» (КИ) [3], можно выделить такие его основные составляющие, как самоопределение, принятие определенных норм, установок и ценностей, осознание принадлежности к определенной культуре. При этом в лингводидактическом ракурсе культурная идентичность рассматривается как качество, способствующее, с одной стороны, лучшему пониманию культурных особенностей собеседника в рамках межкультурного взаимодействия, с другой, – помогающее индивиду сохранить и представить собственную культуру.

Исследователи сходятся во мнении, что в процессе формирования МКК рефлексия помогает осознать как ценности и стереотипы, с одной стороны, ограничивают наши возможности межкультурного взаимодействия, с другой стороны, позволяют привлечь собственный опыт и обратиться к опыту другого человека, что делает коммуникацию личностно значимой и побуждает искать точки соприкосновения.

В целом, можно согласиться с А.В. Хуторским и Л.Н. Хуторской, что «обучение в опыте создает компетентность» [7; 12]. Опыт – это не только выполнение деятельности и достижение результата, но и осмысление предмета этой деятельности и ее результата, что и формирует эмоционально-ценностное отношение к изучению АЯ. При этом, Е.Н. Бакурова [1] полагает, что формулировка тем в культурологическом контексте позволяет сравнивать и анализировать факты как родной культуры, так и англоязычной. Она предлагает сравнивать культуры через анализ их «кода»: традиций, достижений, образа жизни, поведенческих норм, ценностей, языковых реалий.

Мы разделяем данную точку зрения и считаем целесообразным вводить ситуативные задания с первого курса подготовки учителей английского языка. Так, вводится персонаж au pair – девушка по обмену, которая живет в английской семье, помогая по хозяйству и присматривая за детьми, при этом посещая курсы английского языка. Ее глазами представляется типичный дом, еда, покупки и др. Поскольку в НовГУ обучаются студенты из разных регионов России и стран ближнего зарубежья, им предлагается посмотреть на их дома и привычный быт глазами этого персонажа. Как правило, таким образом выявляются различия в восприятии собственной культуры, при том, что разные культуры имеют очевидные сходства.

На старших курсах, изучая искусство, можно предложить объяснить специфику, например, архитектуры православной церкви, сравнив ее с англиканским храмом в романском или готическом стиле. Тема «Ремесла» дает возможность рассказать о региональных промыслах и найти аналогии в британской культуре (например, оренбургские платки и шетландские

ажурные шали). Таким образом соединяются ценностные ориентации и языковые реалии. Поскольку студенты активно пользуются нейросетями, можно предложить им использовать их для геймификации. Мультимодальные чат-боты Qwen3-Max, Mistral и др. не только помогут в планировании использования игровых технологий, но и обеспечат визуальный контент. Принимая во внимание, что нейросети обучаются на основе заложенных в них текстов на разных языках, студенты также будут вступать в межкультурное взаимодействие, а, следовательно, перед ними можно поставить задачу – критически оценить предлагаемый продукт, соотнося его со своими представлениями и педагогическими задачами. Опыт, полученный в рамках такой деятельности, поможет обучающимся в процессе педагогической практики.

Важной составляющей формирования МКК является развитие способности адекватной интерпретации явлений иноязычной культуры, что достигается через ознакомление с ключевыми понятиями и антропонимами из области истории, литературы, искусства. Подобная совокупность фоновых знаний получила название «культурной грамотности» и была подробно описана в теории американского ученого Э.Д. Хирша – автора «Словаря культурной грамотности» [11].

На наш взгляд, интересен опыт применения концепции культурной грамотности в профессионально-ориентированном обучении английскому языку в рамках курса межкультурной коммуникации [4]. В то время как Э.Д. Хирш и его последователи ставили перед собой задачу составления словаря культурной грамотности для носителей англоязычной культуры, мы рассматриваем возможность работы с подобным словарем в качестве способа формирования МКК у студентов педагогических специальностей, изучающих английский язык как иностранный.

Таким образом, для формирования МКК будущих учителей АЯ важным является рефлексивный компонент обучения, который учитывает КИ студентов. Осознавая свою КИ, они получают не только новые знания, но и осмысливают свои установки, поведение, достижения, ошибки. В результате развиваются такие личностные черты как открытость, гибкость, адаптивность.

Литература

1. Бакурова Е.Н. Региональный компонент содержания обучения иностранному языку // Научные известия. – 2021. – № 22. – С. 7–15.

2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

3. Казыдуб Н.Н. Язык и культурная идентичность: аксиологический аспект // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2018. – №1. – С. 94–103.

4. Каминская Э.Е., Малышева А.В. Словарь культурной грамотности как средство формирования лингвокультурной компетенции // Профессионально-ориентированное обучение языкам: опыт, реальность и перспективы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 20–21 февраля 2024 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2024. – С. 209-214.

5. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – URL: https://base.garant.ru/71897864/ (дата обращения 16.01.2026).

7. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – URL: http://eidos-institute.ru/journal/2015/200/ (дата обращения 12.01.2026).

8. Черняк Н.В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 2. – С. 68–77.

9. Юрченко М.А. Уровневый подход к формированию межкультурной компетенции у студентов гуманитарных направлений подготовки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2022. – № 16(4). – С. 67–89. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.04

10. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

11. Hirsh E.D. Jr., Kett J.F., Trefil J. The new dictionary of cultural literacy: What every American needs to know. – Boston – New York: Houghton Mifflin, 2002. – 669 p.

12. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 290 p.

УДК 81’42

Сапронова А.-М. В.
Московский государственный институт
международных отношений,
Москва, Россия
sapronova5@mail.ru
Author ID: 932441, SPIN-код: 1904-6777

МЕЖВАРИАНТНАЯ АДАПТАЦИЯ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ЛИДЕРОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МИРА (ДО 2000-Х ГОДОВ)

Аннотация: *В данной статье мы анализируем изменения по ключевым уровням речи – лексика, синтаксис, образность – с опорой на концептуальный аппарат московской лингвостилистической школы. Целью исследования является выявить характер и степень адаптации речевого поведения политиков к межвариантному контексту и сформировать функциональную модель адаптивной трансформации политического высказывания.*

В ходе лексического анализа текстов выступлений было выявлено, что межвариантная адаптация проявляется в учёте лексических норм аудитории и стратегическом выборе слов для максимальной ясности и воздействия. На синтаксическом уровне межвариантная адаптация проявляется варьировании длины и сложности предложений. Британцы, говоря перед американцами, стремятся к большей прозрачности структуры, могут чаще использовать дробление сложных мыслей на ряд простых предложений. Американцы же в британском контексте склонны удлинять фразы, включая больше уточняющих оборотов, цитат, чтобы продемонстрировать уважение к британской традиции красноречия.

Кроме того, образность является важнейшим инструментом адаптации, позволяющим выстроить эмоциональный мост к аудитории другого варианта языка. Именно поэтому межвариантная адаптация на лексико-фразеологическом уровне так ярко проявляется через подбор и трансформацию образных средств. Они делают речь понятной в контексте ценностей и опыта адресата, не нарушая при этом общего замысла говорящего.

Ключевые слова: *междиалектная адаптация, образность, речевая традиция, прагматика.*

Sapronova A.-M.V.
Moscow State Institute of Foreign Relations,
Moscow, Russia
sapronova5@mail.ru

INTERDIALECTAL ADAPTATION OF PUBLIC SPEECHES OF ENGLISH-SPEAKING WORLD POLITICAL LEADERS (BEFORE THE 2000S)

Abstract: *The article analyses some major transformations on various level – lexis, syntax, imagery – based on the conceptual framework of the Moscow linguostylistic school. The aim is to define the character and degree of adaptation of political actors' speech behavior to the interdialectal context and to create a model of adaptive transformation for political statements.*

Over the course of our analysis, it has been identified that interdialectal adaptation manifests itself in the presence lexical norms and strategic choices of words for maximum clarity and effect. On a syntactical level interdialectal adaptation manifests itself in the length of a sentence and its complexity.

British speakers speaking in front of American audiences use more simple structures to break down complex utterances. In contrast, American speakers delivering a speech in front of their British counterparts are inclined to lengthen their sentences, including participle clauses, quotations to demonstrate respect for British oratory.

Moreover, imagery is one of the most important means of adaptation, allowing us to build an emotional bridge to reach the target audience. That is why interdialectal variation on a lexical-phraseological level manifests itself so vividly through transformation of imagery. Its means convey the values and experience of the addressee without ruining the intention of the speaker.

Keywords: *interdialectal adaptation, imagery, speech tradition, pragmatics.*

Публичные выступления ведущих политиков Великобритании и США XX века предоставляют богатый материал для исследования приспособления речи оратора к нормам регионального варианта английского языка аудитории. В данной статье мы анализируем изменения по ключевым уровням речи – лексика, синтаксис, образность – с опорой на концептуальный аппарат московской лингвостилистической школы. Целью исследования является выявить характер и степень адаптации речевого поведения политиков к межвариантному контексту – в том числе фонетическим, лексико-синтаксическим и прагматико-дискурсивным аспектам и сформировать функциональную модель адаптивной трансформации политического высказывания в зависимости от регионального варианта английского языка.

В классической теории функциональных стилей академика В. В. Виноградова официально-деловой стиль характеризуется консерватизмом языковых средств и преобладанием информативно-деловой функции при

минимуме экспрессии. Публичные речи государственных деятелей, однако, занимают промежуточное положение между официально-деловым и публицистическим стилями, сочетая информативность с убеждающим воздействием и личностным началом. Как отмечала О. С. Ахманова, в стилистике речи важную роль играет не только отбор языковых средств, но и их прагматическая нагрузка – способность текста воздействовать на адресата за счёт экспрессивности и образности [1; 44-50].

Лексическая и синтаксическая адаптация

Различия между британским и американским вариантами английского наиболее заметны на лексическом уровне – в выборе отдельных слов и устойчивых выражений. Многие слова имеют межвариантные синонимы: например, британское *autumn* соответствует американскому *fall* («осень»), *government* часто трактуется как множественное в Британии (*the government **are***), тогда как в США – как единственное (*the government **is***) и т.д. В официальной речи политиков такие расхождения проявляются менее ярко, так как используется литературный стандарт, понятный по обе стороны Атлантики. Тем не менее, анализ показывает, что ораторы учитывают лексические нормы аудитории и стратегически выбирают слова для максимальной ясности и воздействия.

В рамках британской традиции публичной речи сохраняются некоторые устаревающие или формальные словоупотребления, которые в американском дискурсе встречаются реже. Так, британские политики склонны использовать модальный глагол *shall* в первом лице для выражения будущего времени и решимости, тогда как американские – предпочитают *will*. Например, Черчилль, обращаясь к Конгрессу США в 1941 г., заявил: *«we **shall** never cease to persevere against them»* – «мы никогда не перестанем сопротивляться». Подобное употребление *shall* придаёт высказыванию дополнительный оттенок торжественной решимости, связанный с британской официальной риторикой [2; 15]. В то же время выдающиеся американские ораторы иногда сознательно вводят *shall* для создания возвышенного тона – показательно, что Дж. Кеннеди в инаугурационной речи употребил фразу *«we shall pay any price…»* вместо более разговорного *«we will pay…»*, тем самым стилистически возвысив высказывание.

Другой пример – использование безличного местоимения **one** в значении «неопределённого лица». В британском официальном регистре *one* служит маркером объективности и отстранённости: *«One might say that…»* («можно было бы сказать, что…») – такая форма придаёт речи безлично-обобщающий характер. Американские политики предпочитают более персонализированное обращение, чаще используя *you* или обобщающее *we*: *«We might say…»* или *«You could say…»*. Разница невелика грамматически, но существенно влияет на тон высказывания: британский вариант звучит

академично и беспристрастно, тогда как американский – более прямолинейно и ориентирован на вовлечение слушателя.

На синтаксическом уровне британская и американская риторические традиции также демонстрируют различия, обусловленные историко-культурными факторами. Британскому ораторскому стилю, сформировавшемуся в условиях парламентских дебатов и юридической риторики, свойственно использование сложных периодов, разветвлённых синтаксических конструкций, длинных полисиндетических периодов с обилием придаточных предложений. Это придаёт речи оттенок логической строгости и формальной обстоятельности. Напротив, американская политическая речь, особенно в телевизионную эпоху, тяготеет к более коротким, чётко очерченным предложениям и простым структурам, которые легче воспринимаются на слух широкой аудиторией.

В ситуации межвариантного общения ораторы часто адаптируют синтаксис своих выступлений под ожидания чужой аудитории. Британские лидеры, обращаясь к американцам, нередко стараются излагать мысли более прямолинейно, избегая чрезмерно длинных фраз с несколькими уровнями вложенности. Маргарет Тэтчер, известная своим острым умом и навыками парламентских дискуссий, в США строила речь несколько более лаконично, чем в типичных речах для Палаты общин. Многие её предложения в речи 1985 г. представляют собой односложные утверждения или короткие параллельные высказывания, которые легко воспринималось на слух американскими законодателями. Например, сравним два фрагмента. В речи перед британцами Тэтчер могла бы использовать сложноподчинённую структуру: *«If we are to preserve freedom and secure peace, we must, as history teaches, remain resolute in defense of our values…»* – одно предложение с условным и определительным придаточным. В своём же обращении к Конгрессу она разбивает мысль на несколько предложений: *«We must preserve freedom. History teaches that peace is only secured by resolve. We will remain resolute in defending our values».* Эта сегментация усиливает воздействие на американскую аудиторию, привыкшую к ритму кратких тезисов.

Американские ораторы, напротив, сталкиваясь с британской публикой, могут позволить себе более сложный синтаксис, чтобы соответствовать ожиданиям формальности и интеллектуальной глубины. Рональд Рейган в своей исторической речи в Вестминстерском дворце (Лондон, 1982) применял значительно более сложные синтаксические построения, чем в своих предвыборных речах на родине. Его речь содержала развернутые периодические конструкции, наполненные однородными членами и придаточными. Например, начало: *«The journey of which this visit forms a part is a long one. Already it has taken me to two great cities of the West… And there, once again, our sister democracies have proved that even in a time of severe*

economic strain, free peoples can work together freely and voluntarily…». Здесь мы видим характерную для высокого стиля последовательность связанных предложений, где одно перетекает в другое. Такая стилистика – дань уважения британской аудитории, ценящей изящную словесность и литературные аллюзии. Тем не менее, даже в этой речи Рейган не злоупотребляет сложностью: ключевые мысли он всё же выделяет краткими афористичными фразами. Например: *«Freedom is not a fragile flower.»* – эти короткие утверждения резко контрастируют с предшествующими длинными периодами, привлекая особое внимание слушателей. Варьирование сложных и простых конструкций – можно рассматривать как сознательную прагматическую адаптацию: американский оратор сохраняет риторическую изысканность для британского парламента, но одновременно заботится о том, чтобы главные посылы прозвучали ясно и запомнились.

Таким образом, на синтаксическом уровне межвариантная адаптация проявляется в гибком варьировании длины и сложности предложений. Британцы, говоря перед американцами, стремятся к большей прозрачности структуры, могут чаще использовать дробление сложных мыслей на ряд простых предложений, риторические вопросы, списки. Американцы же в британском контексте склонны удлинять фразы, включая больше уточняющих оборотов, цитат, условных конструкций, чтобы продемонстрировать уважение к британской традиции красноречия. В обоих случаях цель одна – сделать речь максимально понятной и убедительной для данной аудитории, не изменяя при этом содержания.

Образность и образные средства речи

Согласно определению Н. А. Лукьяновой, образность – это «семантическое свойство языкового знака, способность выразить внеязыковое содержание посредством целостного наглядного представления образа с целью характеристики обозначаемого явления и выражения эмоциональной оценки» [5; 139-141]. Иначе говоря, образные средства служат для того, чтобы запустить воображение адресата, упаковать сложную идею в яркую вербальную картинку. В политических выступлениях образность тесно связана с экспрессией и убеждающим воздействием. С позиции прагматики, правильно выбранная метафора способна не только украсить речь, но и облегчить восприятие смысла, вызвать у аудитории нужные эмоции и ассоциации.

В контексте межвариантной коммуникации выбор образных средств зачастую диктуется культурными фоновыми знаниями аудитории. Политики адаптируют свои метафоры и исторические ссылки таким образом, чтобы они резонировали с слушателями другого берега Атлантики. Британские лидеры, выступающие в США, стремятся использовать образы, понятные и близкие американскому менталитету, даже если при

этом отходят от сугубо британских реалий. Так, Маргарет Тэтчер в своей речи перед Конгрессом США (1985) завершила обращение цитированием слов одного из величайших американцев – Авраама Линкольна: *«With malice toward none, with charity h firmness in the right…»*. Прямая отсылка к *Second Inaugural Address* Линкольна сразу создала мощный эмоциональный отклик у американской аудитории, для которой эти слова являются частью национального канона. Такой приём – **интертекстуальная адаптация** – позволил британскому премьеру придать своей речи дополнительную глубину и установить связь с культурно-историческим опытом слушателей [4; 261] на языке образов, понятных *их* исторической памяти, – от библейского стиля Линкольна до упоминания общего наследия. Американские ораторы, обращаясь к британцам, аналогично черпают образы из британской истории и литературы, демонстрируя уважение к культуре слушателей. Рональд Рейган в исторической речи 1982 г. несколько раз ссылался на высказывания великих британцев. В частности, он процитировал премьер-министра XIX века Уильяма Гладстона: *«You cannot fight against the future. Time is on our side.»* – фразу, сказанную Гладстоном в защиту избирательной реформы 1866 г. Приведение этой цитаты имело двойной эффект: с одной стороны, Рейган подкрепил свой тезис авторитетом британского государственного деятеля, а с другой – тонко польстил аудитории, показав эрудицию и знание британской истории. Ещё одна яркая метафора Рейгана, явно навеянная черчиллевским стилем, – описание Берлинской стены: *«a grim symbol of power untamed… a dreadful gray gash across the city»* («мрачный символ необузданной власти… ужасный серый шрам через весь город»). Словосочетание *«gray gash»* (серый шрам) – образ, близкий по духу черчиллевскому *«iron curtain»* («железный занавес») – наверняка было оценено британскими слушателями, помнившими фултонскую речь Черчилля.

В своем выступлении в Конгрессе США (декабрь 1941) сам Черчилль виртуозно комбинировал британские и американские культурные коды. Он заявил: *«I do not feel quite like a fish out of water in a legislative assembly where English is spoken. I am a child of the House of Commons»*. Образ «рыбы, выброшенной из воды» – знакомый и британцам, и американцам идиоматизм выбран, чтобы скромно подчеркнуть непривычность ситуации. Но Черчилль сразу перевёл его в другой образ: назвал себя *«child of the House of Commons»* – «дитя Палаты общин», тем самым одновременно пояснив американским слушателям своё происхождение и использовав метафору, понятную и уместную. Далее последовала знаменитая шутка про родителей: *«If my father had been American and my mother British, instead of the other way around, I might have got here on my own.»* – «Если бы мой отец был американцем, а мать – британкой, а не наоборот, я, глядишь, сам попал бы сюда».

Эта острота – одновременно образное выражение и комплимент американской нации. Зал встретил её бурным смехом и аплодисментами.

Можно констатировать, что межвариантная адаптация на образном уровне сводится к продуманному отбору метафор, аналогий, исторических аллюзий, которые наиболее близки и значимы для данной аудитории. Британцы, говоря в Америке, охотно обращаются к общему англосаксонскому наследию: библейским образам, идеалам свободы основателей США, совместным военным страницам истории. Подводя итог, образность в межвариантной политической речи – не украшательство, а важнейший инструмент адаптации. Через метафоры и аллюзии лидеры выстраивают эмоциональный мост к аудитории другого варианта языка. Они выбирают такие образы, которые вызывают у тех или иных слушателей схожие эмоции и ценностный отклик. В соответствии с концепцией функциональной стилистики, образные компоненты текста вместе с эмоционально-оценочными и интенсивно-выразительными элементами образуют экспрессивный план речи, служащий задачам убеждения [3; 66-72]. В межкультурном общении этот экспрессивно-образный план особенно тщательно калибруется: каждый исторический пример проверяется оратором на *«понятность и приемлемость»* для данной национальной аудитории. Именно поэтому межвариантная адаптация на лексико-фразеологическом уровне так ярко проявляется через подбор и трансформацию образных средств. Они делают речь понятной в контексте ценностей и опыта адресата, не нарушая при этом общего замысла говорящего.

Литература

1. Ахманова О.С., Минаева Л.В. Место звучащей речи в науке о языке // Вопросы языкознания. – 1977. – №6. – С. 44–50.

2. Баранова Л.Л. Онтология английской письменной речи. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2008. – 310 с.

3. Гаджиева А.Д. Механизмы создания экспрессивности (на примере текстов выступлений англоязычных политических лидеров) // Политическая лингвистика. – 2019. – №4 (76). – с. 66-72.

4. Конурбаев М.Э. Теория и практика тембрального анализа текста: дисс. … д-ра филол. наук. – М., 1999. – 462 с.

5. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. Проблемы семантики. – Новосибирск; Изд-во Наука, 1986. – 230 с.

УДК 37.016+008

Семухина Е.А.,
канд. филол. наук, доцент,
Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт
войск национальной гвардии Российской Федерации,
Саратов, Россия
semuh@rambler.ru
Author ID: 814595, SPIN-код: 4022-1718

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация: *В статье рассматривается формирование межкультурной компетенции (МКК) обучающихся как одной из основных задач обучения иностранному языку. Автор обращает особое внимание на структурное содержание межкультурной компетенции и соответствие ему наиболее универсальных и эффективных методов, направленных на развитие МКК и ее оценивание.*

Ключевые слова: *иностранные языки, обучение иностранному языку в вузе, межкультурная компетенция, кейс-стади, метод проектов.*

Semukhina E.A.,
PhD, Associate Professor,
Saratov military Order of Zhukov Red Banner Institute
of the National Guard Troops of the Russian Federation,
Saratov, Russia
semuh@rambler.ru

METHODS FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: *The article examines the development of students' intercultural competence as one of the primary objectives of foreign language teaching. The author pays particular attention to the structural components of intercultural competence and the alignment of the most universal and effective methods aimed at fostering ICC and its assessment.*

Keywords: *foreign languages, foreign language teaching at the university level, intercultural competence, case study, project-based learning.*

Формирование межкультурной компетенции является одной из важнейших задач обучения иностранному языку в вузе, поскольку язык представляет собой не просто систему грамматических правил, а настоящий ключ к пониманию другой картины мира. Знание языка при недостаточном владении межкультурной компетенцией (МКК) не гарантирует успешности общения и может привести к коммуникативным сбоям на разных уровнях: уровне действия (неверная интерпретация жестов, дистанции, молчания), уровне смысла (непонимание коннотаций и культурных, исторических аллюзий, юмора), уровне отношений (нарушение иерархии, конфликт ценностей: разное понимание пунктуальности, способов выражения критики, этноцентричная оценка через призму своей культуры) и др.

Помимо практической необходимости, межкультурная компетенция имеет значение для совершенствования личности студентов, формирования их способностей к рефлексии, поскольку занятия с акцентом на МКК учат видеть разнообразие культуры, выходить за пределы стереотипов, осмысливать собственные культурные коды и предубеждения и в целом развивать эмпатию, способность к критическому мышлению.

Межкультурная компетенция становится не только целью, но и эффективным инструментом руках преподаватели иностранного языка. Она способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка через призму живой культуры благодаря использованию аутентичных материалов, реальных проблемных ситуаций, делая процесс обучения более увлекательным, выходящим за рамки академического учебника.

В связи с вышесказанным в последние годы к вопросам межкультурной компетенции направлен фокус исследовательского интереса. Ученые рассматривают компоненты МКК и, в частности, выделяют следующие:

– *психологический или аффективный,* т. е. характеризующий личностные качества коммуникантов, обеспечивающие эмпатию к собеседнику, уважение к ценностям другой культуры;

– *когнитивный компонент,* т.е. способность осознавать сущность культурных отличий, знать особенности конкретной культуры, специфику коммуникативного поведения ее носителей, что способствует предотвращению конфликтов, непонимания, регулирует порядок коммуникативных действий самого обучаемого;

– *процессуальный компонент*, включающий стратегии коммуникативного поведения в ситуациях межкультурного общения (направленные на побуждение к ответу, поиск точек культурного взаимопонимания, фиксация сигналов непонимания, пополнение арсенала знаний о другой культуре и др.) [3; 134].

Аргументированным также представляется мнение О.А. Леонтович [1; 50-52], о системе составляющих межкультурной компетенции, в которую входят:

– *языковая составляющая*, определяющая правильность выбора языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией, способность сопоставлять сформированные ментальные схемы с языковым поведением, применять полученный языковой опыт в ситуации общения;

– *коммуникативная составляющая* представляет собой совокупность умений оценивать коммуникативную ситуацию, осуществлять адекватный выбор средств общения (в том числе невербальных), воспринимать оценку эффективности выбранной стратегии поведения,

– *культурная составляющая* связана с пониманием ценностной парадигмы, особенностей национальной идентичности, психологических и социальных установок представителей другой культуры (наряду с пониманием и способностью проанализировать особенности собственной культуры).

В связи с выявляемыми компонентами применяют ряд методов и приемов обучения, специально спроектированных учебных заданий [2; 331], направленных на формирование межкультурной компетенции, среди них: игровые методики (ролевые игры и симуляции), работа с аутентичным материалом, культурологическим материалом, языковые и культурные обмены с представителями иноязычной культуры (в том числе с применением виртуальных цифровых платформ), создание персонализированных маршрутов изучения иностранного языка с культурным компонентом (в т. ч. с использованием возможностей искусственного интеллекта), анализ конкретных ситуаций межкультурного общения, метод лингвокультурных проектов (например, мультимедийного характера, с помощью цифровых инструментов, веб-платформ) и др.

Оценивание уровня сформированности чаще всего осуществляется при помощи страноведческих тестов, однако, представляется, что данный инструмент не является достаточно эффективным, поскольку чаще всего оценивает знание отдельных культурологических фактов, инокультурных норм, но не выявляет способность обучающихся действовать согласно им в коммуникативной ситуации. Кросс-культурные тесты с бинарным выбором «верно/неверно» закрепляют в памяти студентов стереотипы, часто ошибочные (при неверном ответе, например). А также приводят к слишком прямолинейному пониманию нормы, которая может варьироваться в зависимости от контекста, что, по сути, лишает формирующуюся в сознании обучающегося картину мира фактологического многообразия.

Оценивание при помощи ролевых игр с жестким сценарием также не дает достаточной информации об уровне сформированности межкультурной компетенции, т. к. обычно эти игры подразумевают исполнение ролей обучающимися в структурированных ситуациях. Такие условия исключают импровизацию и рефлексию, важнейшие составляющие межкультурной компетенции.

То есть, такие методы как тестирование и ролевые игры, безусловно, имеющие свои преимущества, не являются тем не менее универсальным методом формирования и оценки для межкультурной компетенции.

Представляется, что наиболее эффективными, развивающие умения во всех системных элементах (компонентах) межкультурной компетенции представляются следующие методы: дискурсивные задания на завершение, кейс-стади без готового решения и метод проектов (в первую очередь, долгосрочные проекты/портфолио).

Дискурсивные задания на завершение подразумевают, что обучающемуся предлагается фрагмент ситуации общения без окончания и цель – как она должна быть завершена. Задача студента заключается в том, чтобы предложить реплики (написать или произнести), соответствующие поставленной цели. Таким образом, на этапе обучения решения подобных дискурсивных заданий сначала формируются, а затем оцениваются прагматические умения интерпретации интенции собеседника (косвенные речевые акты), языковые и коммуникативные навыки, понимание культурной составляющей ситуации общения.

Кейс-стади или анализ критических инцидентов. Студентам предлагается сценарий реального или учебного межкультурного конфликта/столкновения. Задание – представить анализ, предложить пути выхода из конфликта, примирения сторон, объяснить пути решения. Применение кейс-стади на этапе обучения способствует формированию аналитических способностей обучающихся, рефлексии (когнитивный и процессуальный элемент МКК, коммуникативной и культурной составляющей).

Проектная работа по ведению портфолио, «межкультурного дневника» включает осуществление анализа статей, книг, фильмов, телевизионных передач, интервью и др. Завершением проекта может стать создание «культурного гида» по определенному направлению (литература, туризм и пр.). Такие долгосрочные проекты – один из наиболее комплексных методов как формирования, так и диагностики всех компонентов межкультурной компетенции.

Структурированный анализ соответствия описанных методов формирования и оценивания МКК ее структуре см. в таблице 1.

Итак, формирование межкультурной компетенции является одной из важнейших задач обучения иностранному языку в вузе. МКК представляет собой сложный психолого-когнитивный операциональный феномен, имеющий мультикомпонентную структуру. В связи с этим формирование межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку не может носить упрощенную форму и опираться на традиционные методы, такие как, например, тестирование и ролевые игры, транслирующие обучающимся упрощенное, статичное и стереотипное понимание культуры. Наиболее

эффективными методами, дающими доступ и к диагностике уровня сформированности МКК представляются дискурсивные задания на завершение, кейс-стади, метод долгосрочных проектов.

Таблица 1. Методы формирования и оценивания межкультурной компетенции vs компоненты и составляющие МКК

Компоненты МКК	Метод формирования/ оценивания	Составляющие МКК
Психологический (понимание косвенных речевых актов), когнитивный (знать особенности конкретной культуры), процессуальный (поиск точек культурного взаимопонимания),	Дискурсивные задания на завершение	Языковая (выбор языковых средств), коммуникативная (адекватный выбор средств общения), культурная (понимание национальных, психологических и социальных установок)
Психологический (уважение к ценностям другой культуры), когнитивный (осознание сущности культурных отличий), процессуальный (пополнение знаний о другой культуре)	Кейс-стади	Языковая (способность сопоставлять сформированные ментальные схемы с языковым поведением), коммуникативная (умения оценивать коммуникативную ситуацию), культурная (понимание ценностной парадигмы другой культуры)
Психологический (уважение к ценностям другой культуры), когнитивный (осознание сущности культурных отличий), процессуальный (пополнение знаний о другой культуре)	Проектная работа по ведению портфолио, «межкультурного дневника»	Языковая (выбор языковых средств, способность сопоставлять сформированные ментальные схемы с языковым поведением), коммуникативная (адекватный выбор средств общения, умения оценивать коммуникативную ситуацию), культурная (понимание ценностной парадигмы другой культуры)

Литература

1. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003. 398 с.

2. Матюшина Н.В. Лингвокультурный аспект развития межкультурной компетенции // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2025. Т. 25. №4. С. 330-335.

3. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10. №1. С. 125-139.

СЕКЦИЯ 6. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС ЛИНГВИСТА

УДК 811.581

Гультяева Г.С.,
канд. искусств., доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
gultyaeva.g@unecon.ru
Author ID: 777467, SPIN-код: 1547-4395

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ И СОЮЗОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: *Предлоги и союзы относятся к служебным частям речи, они играют вспомогательную роль в организации предложения, выступают в качестве средства смыслового выделения членов предложения и частей сложного предложения, а также вносят дополнительные коннотативные и экспрессивные значения. Целью данной статьи является анализ особенностей дифференциации и функционирования служебных слов в китайском языке – предлогов и союзов и определение их грамматических и синтаксических функций.*

Ключевые слова: *предлоги, союзы, китайский язык, теоретическая грамматика.*

Проблема дифференциации категорий частей речи в китайском языке как изолирующего типа языка, является одной из самых спорных в виду отсутствия определенной морфологической принадлежности. Для дифференциации частей речи важную роль играет порядок слов в предложении и роль служебных слов в них, выступающих важным средством выражения грамматических отношений.

Впервые понятия предлогов и союзов в китайском языке были предложены китайским лингвистом Ма Цзяньчжуном [3; 163]. Ма Цзяньчжун относил предлоги 介字 к категории служебных слов, служащих для соединения знаменательных слов. Союзы 连字, также относящиеся к категории служебных слов, необходимы для выражения связи между словами и предложениями.

В.И. Горелов определяет предлоги, как «служебные слова, выражающие субъектно-объектные, пространственные, временные, целевые и причинные отношения. Предлоги выражают отношения между неоднород-

ными членами предложения, а именно между сказуемым и дополнением, а также между сказуемым и обстоятельством» [1; 70].

В «Словаре современного китайского языка» (现代汉语辞典) приводится следующее определение предлогов – «Предлоги – это слова, которые употребляются перед существительными, местоимениями или субстантивными группами, и сочетаясь с ними обозначают направление, объект и т. д. Например, «**从、自、往、朝、在、当**» (указывают на направление, место или время), «**把、**对、同、为» (указывают на объект или цель), «**以、按照**» (способ), «**比、跟、同**» (сравнение), «**被、叫、**让» (образуют страдательный залог)» [5;702].

Большинство предлогов в современном китайском языке произошли от глаголов древнекитайского языка, таких как « брать（把）, находиться (**在**), направляться (**向**, **朝**), давать (给), заменять (为, **替**)» и др., многие из них до сих пор сохраняют глагольную этимологию [4; 69].

В.А. Курдюмов отмечает, что «предлог является носителем свернутой предикативности, т.е. дополнительным, неутверждаемым предикатом, маркирующим отношения во времени и пространстве «в тени» полнозначного глагола, уточняя смысл и направленность основного действия» [2; 364].

Например, глагол **在** zài «находиться», предлог **在** zài «в, на», глагол **到** dào «пребывать», предлог **到** dào «до, к», глагол **向** xiàng «быть направленным к», предлог **向** xiàng «к» и т.д.

Однако, предлоги одновременно не могут выполнять знаменательную и служебную функции, так как они не могут самостоятельно выступать в функции того или иного члена предложения, Предлоги в сочетании со знаменательными словами, образуют различные взаимосвязи, указывающие на место, время, направление, объект и субъект, цель и причины и др.

Современные китайские лингвисты выделяют от шести до восьми категорий предлогов в зависимости от их семантических и грамматических свойств. В работе современного Ли Сяоци, приводится семь групп предлогов: 1. Предлоги, выражающие временные отношения 引出时间的介词（从，自，自从，在，于，由，打，当，离，距，到）； 2. Предлоги, выражающие пространственные отношения 引出处所的介词 （从，自，在，于，由，打，离，距，到）; 3. Предлоги, маркирующие направление 引出方向的介词 （朝，向，往，沿，沿着，顺，顺着）; 4. Предлоги, выражающие субъектно-объектные отношения 引出对象的介词（和，跟，同，与，把，将，被，叫，让，对，对于，关于，至于，给，由，为，替，朝，向，比）；5. Предлоги, выражающие основание или аргумент 引出凭借的介词 （按，

按照，依，依照，据，根据，以，凭，就，由，论）; 6. Предлоги, выражающие причинные и целевые отношения 引出原因、目的介词 （为了，为着，为，由于，以，因为，因）. 7. Иные предлоги, образующие особую категорию 引出其他方面的介词 （连，除了，除，趁) [4; 70].

Предложные обороты могут иметь разные позиционные характеристики в предложении:

– Занимать препозицию по отношению к предикату и выступать в роли обстоятельства: 你打哪儿买的这两集自行车？ (Где вы купили эти два велосипеда?) 他自小就喜欢帮助别人。(Он с самого детства любил помогать другим людям) 往前看，别回头。 (Смотри вперед, не оглядывайся назад)

– Предложные обороты с предлогами 于，向，往，自，在 могут выступать в роли дополнительного элемента (комплемента): 这条小路通往海边。(Эта тропинка ведет к морю) 我们班的同学来自世界各地。 (Студенты нашей группы приехали из разных стран) 信放在桌子上了。(Письмо положили на стол).

– Предложный оборот, выступая в роли определения, оформляется атрибутивной частицей “的”: 请你谈谈对这个问题的看法。(Пожалуйста, расскажите нам, что вы думаете об этом вопросе) 我们现在正在讨论关于暑假旅行的事(Мы как раз сейчас обсуждаем летние каникулы).

- Предложная конструкция может выступать в роли косвенного дополнения, занимая препозицию по отношению к предикату: 我的自行车让小王借走了。(Сяо Ван одолжил мой велосипед) 我给你们介绍一下这儿的情况。(Позвольте мне представить вам ситуацию).

- Предложный оборот может выполнять роль подлежащего: 从 8 点到 12 点是工作时间。(Часы работы с 8:00 до 12:00).

В отличие от предлогов, союзы 连词 liáncí в китайском языке составляют значительную группу служебных слов.

Союзы – это «служебные слова, выражающие синтаксические отношения между членами предложения, частями сложного предложения и отдельными предложениями» [2; 409].

В словаре «Современного китайского языка» приводится определение «союзы – это служат для связи слов, фраз или предложений» [5; 844].

Как и предлоги, большинство китайских союзов относится к нескольким категориям, будучи дериватами глаголов, выступают одновременно в функции глагола и союза （要 yào）. Существуют союзы, являющиеся производными

от наречий (反之 fǎnzhī), также существуют союзы-предлоги (象 xiàng как, как и…).

По своей структуре союзы могут быть односложными 和 hé «и», двусложными 或者 huòzhě «или» и многосложными, образовывая союзные конструкции 因为… 所以 yīnwéi… suǒyǐ «так как…, поэтому…», 不但… 而且 bùdàn… érqiě «не только…, но и …», выступающие в разных частях предложения.

Союзы маркируют определенные грамматические связи между компонентами речевого высказывания. Союзы в зависимости от отношений между синтаксическими структурами, принято делить на две категории: союзы сочинительной связи 联合关系 liánhé guānxì и подчинительной связи 偏正关系 piān zhèng guānxì. Союзы сочинительной связи по своим семантико-функциональным характеристикам делятся на соединительные 并列 bìngliè, разделительные 选择 xuǎnzé, союзы, выражающие последовательность 承接 chéng jiē, союзы дополнения 递进 dì jìn.

Союзы подчинительной связи делятся на причинные 因果 yīnguǒ, , условные 条件 tiáojiàn, противительные 转折 zhuǎnzhé, уступительные 让步 ràngbù, сослагательные 假设 jiǎshè и целевые 目的 mùdì.

Предлоги и союзы относятся к служебным частям речи, они играют вспомогательную роль в организации речевого высказывания, служат средством эмоционально-логического выделения членов предложения и частей сложного предложения, а также маркируют синтаксическую структуру высказывания.

Понимание закономерностей функционирования союзных и предложных синтаксических конструкций китайского языка имеет важное значение в процессе обучения грамматики китайского языка, а также помогает обучаемым избежать ошибок при переводе в виду специфики позиционных характеристик предлогов и союзов, а также в результате часто возникающих нежелательных интерференций при переводе.

Литература

1. Горелов В. И. Теоретическая грамматика / В. И. Горелов – М.: Просвещение, 1989. – 318 с.

2. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. Изд-во: Цитадель-трейд, 2006. – 575 с.

3. Шатравка А.В. Изучение предлогов и союзов в китайском языкознании // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. №48. С. 163-165. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-predlogov-i-soyuzov-v-kitayskom-yazykoznanii (Дата обращения: 10.03.2026)

4. 李晓琪。 现代汉语虚词讲义。北京大学出版社。北京，2005，257 页。(Служебные слова в современном китайском языке)

5. 现代汉语辞典. (第 5 版)／中国社会科学院语言研究所词典编辑室编。- 北京：商务印书馆。2005. - 1870 页。（Словарь современного китайского языка）

УДК 372.881.1

Димитрова Н. М.,
старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
n.dimitrova@yandex.ru
Author ID: 634475, SPIN-код: 4022-2674

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ *'BLUE'* В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (на материале произведений П. Вудхауса и Т. Шарпа)

Аннотация: *в настоящей статье предпринята попытка выявления ключевых значений и свойств существительного, прилагательного и глагола 'blue', а также проведен всесторонний анализ средств их актуализации и языковых приемов.*

Ключевые слова*: анализ, ключевое значение, актуализация значения, сопоставление, репрезентация, комический эффект.*

Dimitrova N.M.,
senior lecturer,
Saint Petersburg State University of Economics,
Saint Petersburg, Russia
n.dimitrova@yandex.ru
Author ID: 634475, SPIN-code: 4022-2674

REPRESENTATION OF 'BLUE' IN THE ENGLISH FICTION DISCOURSE OF P. WODEHOUSE AND T. SHARPE

Abstract: *the article deals with the key meanings of 'blue' and analyzes their actualization tools in the English fiction discourse.*

Keywords*: analysis, key meaning, actualization of meaning, comparison, representation, comic relief.*

В качестве объекта исследования нами избраны комические художественные тексты на английском языке мастеров юмора и сатиры Пэлема Гренвилла Вудхауса и Томаса Ридли Шарпа (псевдоним Том Шарп), которых объединяет свобода самовыражения и литературная раскрепощенность. Отобранные тексты обнаруживают связи на уровне прозаической формы, элементов вымышленного сюжета, характера персонажей и особенностей их речи.

Примеры для анализа и сопоставления собраны методом сплошной выборки из оригинальных текстов, их переводов и лексикографических источников.

Избранные для синхронического анализа популярные в англоязычном мире источники *'The Girl in Blue'*, 1970 («Девица в голубом», пер. Н.Л. Трауберг) и *'Porterhouse Blue'*, 1974 («Новый расклад в Покер-хаусе», пер. В. Шапенко и М. Сапрыкиной) демонстрируют ярко выраженное своеобразие манеры письма П. Вудхауса и Т. Шарпа, проявляющейся в сдержанности, недосказанности и подтексте, вызывают неконтролируемые ассоциации и безудержный смех читателей. Романы – бестселлеры регулярно переиздаются в переводе на многие языки. Неослабевающий интерес к творчеству Т. Шарпа обеспечивают также четырехсерийная телеэкранизация романа *'Porterhouse Blue'* с Дейвидом Джейсоном (*BBC Channel 4*, 1987) и воспоминания артиста (*'A Del of a Life'*, 2021).

В настоящей статье автор использует термины «репрезентация» и «дискурс». В понимании современной лингвистики термин «репрезентация» употребляется в значении процесса языкового отображения аспектов действительности и ментальных состояний, причем ментальная репрезентация рассматривается как проекция фрагмента мира через значение слов в сознании человека, а языковая репрезентация отображает действительность в языковом знаке, вербализуя его в дискурсе. Термин «дискурс» включает два компонента: динамический процесс языковой деятельности в социальном контексте и ее результат, т. е. текст.

Анализ репрезентации '*blue*' в собранных примерах позволяет рассматривать три частеречные принадлежности: 1) прилагательное; 2) существительное; 3) глагол.

Прилагательное '*blue'* употребляется авторами в функции цветообозначения (далее П-1) и исторически восходит древне-английскому толкованию *'having the colour of the clear sky or the deep sea'*. Находясь в препозиции, прилагательное входит в состав именных словосочетаний (примеры см. в Приложении). Распространенные именные словосочетания и сложные прилагательные с компонентом *'blue'* создают образ нежного, мягкого, приглушенного оттенка голубого в значении *'having a blue cast*' (П-2). Есть также примеры употребления словосочетаний в именах собственных (П-3). Прилагательное *'blue'* может входить в состав именных, глагольных и отглагольных устойчивых словосочетаний с переносным значением *'imaginary, pale, depressed, dismal'* соответственно (П-4).

П. Вудхаус и Т. Шарп употребляют существительное *'blue'*, полученное в результате субстантивации прилагательного, в значении '*clothing'* (С-1). Есть примеры использования существительного в устойчивых словосочетаниях в прямом и переносном значениях «спортивная форма и бывший выпускник» соответственно (С-2). Кроме того, найдены примеры функционирования существительного в составе идиомы в значении *'unexpected'* (С-3).

Особо хотелось бы отметить еще два примера из романа Т. Шарпа. Первый – это жаргонное употребление собирательного существительного *'blue'* со значением *'sexually perverted, deviant'* для обозначения группы студентов колледжа (С-4). Второй – это использование в названии и тексте романа неологизма *'blue'* в функции компонента имени собственного в ключевом значении *'stroke, heart attack'* (С-5). Таким образом, «помрачение рассудка» можно рассматривать в качестве контрарного историческому «ясность, лучезарность».

Нам представляется, что ключевое значение неологизма связано с глаголом *'blue'* в значении *'ruin, mess, destroy, damage'*. Вероятно, названное значение глагола позволило переводчикам употребить словосочетания «большой переполох» и «новый расклад» для передачи каламбура Т. Шарпа.

В результате проведенного исследования мы приходим к следующим выводам: 1) для придания произведениям большей жизненности, раскрытия характеров персонажей и достижения максимального комического эффекта авторы применяют художественный прием дискурсной организации системы речи; 2) П. Вудхаус и Т. Шарп используют четыре средства репрезентации *'blue'*, а именно: лексические, языковые, синонимические и фразеологические; 3) при актуализации ключевых значений *'blue'* личности писателей и сюжеты их произведений являются определяющими. Идиллический мир поместья в романе П. Вудхауса подчёркивает романтизм несуществующего произведения Гейнсборо и ключевое

значение прилагательного. Посредством актуализации ключевого значения существительного Т. Шарп описывает события «кембриджского балагана», создает современную сатирическую «Похвалу глупости», гиперболизирует характерную внешность персонажей, их говорящие имена и горестные переживания, вызывает смех и грусть; 4) синхронический сопоставительный анализ материала демонстрирует частичное совпадение частотных значений *'blue'*, несовпадение репрезентации ключевых значений и выявление неологизма.

Литература

1. Jason, David. A Del of a Life. London: Penguin Books, 2021.
2. Sharpe, Tom. Porterhouse Blue. London: Pan Books, 1976.
3. Wodehouse, Pelham Grenville. The Girl in Blue. London: Penguin Books, 1987.
4. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Volume 1. Oxford: Oxford University Press, 1982.
5. Simpson, J. and Weiner, E. Oxford English Dictionary. Volume 2. Oxford University Press, 1989.
6. Kirkpatrick, Betty. The Oxford Thesaurus. Oxford University Press, 2022.
7. Online Etymology Dictionary (OED). [электронный ресурс] URL: http://www.etymonline.com/ (дата обращения 13.03.2026)

Приложение

П-1: *'His niece Angela was a pretty girl, with fair hair and blue eyes which in their softer moments probably reminded all sorts of people of twin lagoons slumbering beneath a southern sky'.*

П-2*: 'blue cirrus of cigars, blue and veined Stilton (cheese), blue smoke (pipe), pale blue ceiling, blue-arsed flies, quiet and blue (suit), blue twilight, sky-blue dressing-sacque, light blue jackets'.*

П-3: *'the Blue Boar (hotel), The Blue Ribbon Murders (detective book title)'.*

П-4: *'Joy reigning supreme and blue birds singing their little hearts out', 'the blue bird a bit slow in picking up its cues', 'Scullion was blue in the face, his right eye was swelling', 'Zipser left the dilemma of being blue unspoken', 'there is no spiritual agony so keen as that of a rozzer who has made a cop and seen it turn blue on him'.*

С-1: *'he [Gainsborough] did miniatures of them both, one in blue, the other in green'.*

С-2: *'The Senior Tutor has been coaching an eight (his rowing team) dressed in Cambridge blue for Lents', 'Sir Godber was an old blue'.*

С-3: *'the Peke [Pekinese] appeared out of the blue'.*

С-4: *'Carrington gazed at the fountain where they used to dip the blue'.*

С-5*: 'Skullion had suffered a Porterhouse Blue'.*

УДК 811.112.2

Калягина И.Г.,
канд. филол. наук, доцент,
Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия
Irina.Kalyagina@novsu.ru
Author ID: 336226, SPIN-код: 8236-7588

ПРОГРЕССИВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ МЕЖДУ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧЬЮ И СТАНДАРТОМ

Аннотация: *В данной статье рассматривается прогрессивная конструкция am (sein + am + Infinitiv) в немецком языке, грамматическая инновация, занимающая промежуточное положение между разговорной речью и стандартным языком. Исторически укоренившаяся в региональных диалектах, особенно в Рейнской области, эта конструкция претерпела процесс грамматикализации, превратившись в продуктивное средство выражения прогрессивных аспектов современного разговорного немецкого языка. В исследовании анализируется его историческое развитие от древневерхненемецкого языка до наших дней, его основная семантика "фактической продолжительности и/или вовлеченности в действие", а также синтаксические ограничения. Центральная дискуссия среди лингвистов – является ли данная конструкция полностью грамматикализованной прогрессивной формой – исследуется с помощью противоположных точек зрения и данных, основанных на корпусном анализе. В статье делается вывод о том, что am-Progressive укрепил свою роль в повседневном общении и продолжает расширяться функционально, представляя собой динамичный пример "прогрессирующей грамматикализации" и обогащая аспектуальную систему немецкого языка.*

Ключевые слова: *прогрессив, аспектуальность, грамматикализация, разговорный немецкий, am-конструкция, диалект, стандартный язык.*

Kalyagina I.G.,
PhD, Associate Professor,
Yaroslav the Wise Novgorod State University,
Veliky Novgorod, Russia
Irina.Kalyagina@novsu.ru
Author ID: 336226, SPIN-code: 8236-7588

PROGRESSIVE IN GERMAN: GRAMMATICAL INNOVATION BETWEEN SPOKEN LANGUAGE AND STANDARD

Abstract: *This article examines the am-progressive construction (sein + am + Infinitiv) in German, a grammatical innovation that occupies an intermediate position between colloquial speech and the standard language. Historically rooted in regional dialects, particularly in the Rhineland, this construction has undergone a process of grammaticalization, evolving into a productive means of expressing progressive aspect in modern spoken German. The study analyzes its historical development from Old High German to the present day, its core semantics of "actual duration and/or engagement in an action," and its syntactic constraints. The central debate among linguists – whether the construction constitutes a fully grammaticalized progressive form – is explored through contrasting viewpoints and corpus-based evidence. The article concludes that the am-progressive has solidified its role in everyday communication and continues to expand functionally, representing a dynamic example of "grammaticalization in progress" and enriching the aspectual system of the German language.*

Keywords**:** *progressive, aspectuality, grammaticalization, spoken German, am-construction, dialect, standard language.*

Считается, что немецкий язык не имеет специализированной прогрессивной формы глагола, эквивалентной английским конструкциям типа I am reading. Однако в разговорной речи для выражения действия в процессе его совершения активно используется конструкция sein + am + Infinitiv. В научной литературе её называют am-Progressiv, «рейнским прогрессивом» или Rheinische Verlaufsform [1]. Изначально данная форма считалась диалектизмом, характерным для западных регионов Германии (Рейнско-Рурский регион); в настоящее время эта конструкция привлекает внимание лингвистов в связи с расширением сферы её употребления и потенциальной грамматикализацией.

Эрнст Лейси одним из первых в работе "Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen" описал семантику конструкции sein + am + Infinitiv как «актуально-длительную» (aktuell-durativ), отметив её региональную распространённость [1].

Исследования Александры Н. Ленц демонстрируют выход конструкции за пределы рейнского ареала и её использование не только для обозначения текущих действий, но и для выражения привычных действий с оттенком интенсивности или постоянной занятости, например: Der ist nur am Nörgeln (Он вечно придирается) [2].

Дагмар Хаберланд в своем диссертационном исследовании определила частотность конструкции в разговорном немецком языке, установила типичные контексты её употребления и прагматические функции [3].

Таким образом, актуальность проблемы выражения длительности действия в немецком языке подтверждается многочисленными публикациями. В ряде работ поднимается вопрос о грамматикализации конструкции am-Progressiv и возможном формировании новой грамматической категории.

Конструкция am-Progressiv не является заимствованием или калькой из других языков, а имеет глубокие исторические корни в немецком языке. Как отмечает К. К. Кашлева в работе «К проблеме становления прогрессивных конструкций в немецком языке», на основе корпуса исторических текстов прослеживается формирование прогрессивных конструкций, восходящих к древневерхненемецкому периоду: wesan/sin + Partizip I (например, bin lebende) [4]. В XIV–XVI веках фиксируется параллельное сосуществование форм sein + Partizip I, sein + Infinitiv, am + Infinitiv, am + Infinitiv + sein. К XVII веку устоялись конструкции со стяжёнными предлогами (im, am, beim) + субстантивированный инфинитив + sein (например, im Lesen sein).

Ключевая семантика am-Progressiv в современном немецком языке – «выражение актуальной длительности и/или занятости действием». Конструкция служит для фокусировки на процессе, происходящем в момент речи или в иной указанный момент: Ich bin am Kochen (Я «в процессе» готовки, прямо сейчас стою у плиты); Er war gestern den ganzen Tag am Reparieren (Он «был занят» ремонтом вчера весь день).

Петер Ауэр в рамках исследования устной речи показывает, как am-Progressiv используется в спонтанной коммуникации для маркировки текущего, релевантного в данный момент действия, подчёркивая его функцию в организации устного взаимодействия. Такое употребление Ауэр называет примером «грамматикализации на ходу» (emergent grammar) [5].

Людгер Хоффманн отмечает, что am-Progressiv занимает промежуточное положение между грамматикализованной конструкцией и перифразой. Среди грамматических ограничений Л. Хоффманн и другие исследователи указывают на невозможность построения данной конструкции с модальными глаголами или в пассиве, а также на стилистическую маркированность (разговорность, неформальность) [6].

Конструкция наиболее естественна с динамическими глаголами, обозначающими конкретные, наблюдаемые действия (arbeiten, kochen, lesen,

rennen, reparieren). С глаголами состояния (wissen, kennen, lieben, glauben) и модальными глаголами (können, müssen и др.) её употребление обычно невозможно или воспринимается как неестественное. Наиболее употребительны в данной конструкции формы презенса и претерита; образование форм перфекта, плюсквамперфекта и футурума возможно, но встречается реже и часто воспринимается как громоздкое или диалектальное.

В устной речи am-Progressiv часто противопоставляется форме презенса, которая может выражать как актуальное, так и регулярно повторяющееся действие. В официальных письменных текстах конструкция, как правило, заменяется презенсом (например, Ich bin am Lesen – Ich lese – Я читаю). Более книжным, но менее частотным эквивалентом является конструкция dabei sein, zu + Infinitiv: Ich bin dabei, ein Buch zu lesen.

Ключевой вопрос основных лингвистических дискуссий – является ли am-Progressiv полноценной грамматикализованной прогрессивной формой.

Одна группа исследователей (Лейси, Ауэр) склонна считать его грамматикализованной конструкцией, указывая на высокую частотность в разговорной речи, чёткую аспектуальную семантику актуальной длительности, синтаксическую фиксированность конструкции (sein + am + Infinitiv) и фонетическое слияние в быстрой речи (binnam, bistam). Приводятся также примеры употребления с абстрактными глаголами (am Überlegen sein – быть в процессе размышления) [1; 5].

Другая группа (Хоффманн, традиционные грамматики) приводит контраргументы: сохранение лексического значения предлога am (= an dem), что указывает на локализацию действия; ограниченная сочетаемость с классами глаголов (невозможна конструкция Ich bin am Wissen); отсутствие полной парадигмы и сложности с образованием некоторых временных форм и пассива [6].

Однако исследования Олафа Краузе показывают, что границы употребления конструкции шире, чем принято считать. Приводятся примеры употребления во всех временных формах актива от презенса до футурума II и даже в конъюнктиве. Исследования последних лет фиксируют случаи употребления субстантивированного инфинитива в пассиве (Der Kaffee ist am Gekochtwerden), с глаголами ментальных процессов и состояний (Hans ist am Verrücktwerden, Er ist am Verzweifeln), с глаголами, требующими не-агентного субъекта, такие как погодные глаголы (Witterungsverben) (Es ist immer noch am Regnen, Es ist ständig am Regnen, Das kann ich beim besten Willen nicht ignorieren, es ist einfach permanent am Donnern – und dominiert dabei alle anderen Geräusche) и в косвенной речи (Der Entführte sei noch am Leben, doch krank und habe Fieber und Hunger). Хотя такие формы остаются маргинальными и часто не принимаются нормой [7].

Как подчёркивает К. К. Кашлева, в конструкции am-Progressiv значение длительности несёт субстантивированный инфинитив, а не предлог. Стяжение предлогов (am, im) является результатом грамматикализации и утраты ими локального значения, превращая am/im в аспектуальные маркеры [4].

Современные исследования позволяют утверждать, что конструкция am-Progressiv превратилась из региональной диалектной особенности в устоявшуюся и высокопродуктивную грамматическую конструкцию разговорного стандартного немецкого языка. Она представляет собой успешный пример «грамматикализации в процессе», обогативший систему выражения аспектуальности. Её прочное место в повседневной коммуникации неоспоримо, хотя дискуссии о её окончательном статусе продолжаются. Тенденция к интеграции в стандартный язык и расширению функций очевидна, что делает конструкцию перспективным объектом для дальнейших лингвистических исследований.

Литература

1. Leisi E. Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen. 5. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975. 210 S.

2. Lenz A. N. Die „rheinische“ Verlaufsform – Entstehung, Struktur und funktionale Expansion einer grammatischen Innovation // Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik / Hrsg. von A. Ziem, A. Lasch. Berlin; Boston: De Gruyter, 2014. S. 133–165.

3. Haverland D. Die „rheinische Verlaufsform“. Gebrauch und Funktion der Verbindung ‚sein‘ + ‚am‘ + Infinitiv im gesprochenen Deutsch: дис. … д-ра филол. наук. Köln, 1984. 320 S.

4. Кашлева К. К. К проблеме становления прогрессивных конструкций в немецком языке // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2015. Вып. 1. С. 12–25.

5. Auer P. On-line Syntax: Thoughts on the Temporality of Spoken Language // Language in Time: The Rhythm and Tempo of Spoken Interaction / eds. P. Auer, E. Couper-Kuhlen, F. Müller. New York: Oxford University Press, 2000. P. 267–292.

6. Hoffmann L. Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2009. 480 S.

7. Krause O. Progressiv-Konstruktionen im Deutschen im Vergleich mit dem Niederländischen, Englischen und Italienischen // Sprachtypologie und Universalienforschung. 1997. Bd. 50, № 1. S. 48–82.

8. Kramer C. Die am-Progressivkonstruktion im Deutschen: Eine korpusbasierte Untersuchung zu Gebrauch und Akzeptanz. Berlin: De Gruyter, 2021. 350 S.

9. Рыхлова О. С. Глагольные аналитические средства выражения длительности на материале немецкого, английского и русского языков // Филология и искусствоведение. 2020. № 4. С. 45–58. URL: https://example.com (дата обращения: 21.12.2025).

10. Potemina M. S., Belousova E. D. Немецкий абсентив как грамматическая и когнитивная категория // Филологический аспект. 2023. № 12. С. 110–125. URL: https://scipress.ru/philology/articles/nemetskij-absentiv-absentiv-kak-grammaticheskaya-i-kognitivnaya-kategoriya.html (дата обращения: 21.12.2025).

11. König S. Alle sind am Deutschland … außer Fritz Eckenga – der ist am Einkaufen! Der Absentiv in der deutschen Gegenwartssprache // OPAL – Online publizierte Arbeiten zur Linguistik. 2009. Sonderheft 4. S. 42–74.

12. Filip H. Aspectual properties of the an-construction in German // Tempus – Aspekt – Modus. Die lexikalischen und grammatischen Formen in den germanischen Sprachen / eds. W. Abraham, T. Janssen. Tübingen: Niemeyer, 1989. S. 259–292. (Linguistische Arbeiten; Bd. 237).

УДК 81’1

Крылова М.В.,
канд. филол. наук
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
Санкт-Петербург, Россия
langua26@mail.ru
Author ID: 565220, SPIN-код: 6672-8566

ГИБРИДИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ЛИНГВИСТА

Аннотация: *статья посвящена осмыслению природы профессионального дискурса лингвиста на современном этапе как формы гибридизации институциональных видов дискурса.*

Ключевые слова: *лингвистика, профессиональный дискурс, институциональный дискурс, гибридизация дискурсов.*

Krylova M.V.,
PHD,
Financial University under the Government of the Russian Federation
Saint-Petersburg, Russia
langua26@mail.ru
Author ID: 565220, SPIN- code: 6672-8566

HYBRIDIZATION OF PROFESSIONAL DICOURSE OF A LINGUIST

Abstract: *the article is devoted to understanding the nature of a linguist's professional discourse at the current stage as a form of hybridization of institutional types of discourse.*

Keywords: *linguistics, professional discourse, institutional discourse, and discourse hybridization.*

Лингвист – это специалист по лингвистике (языкознанию, языковедению), в нашем случае, знающий русский и иностранные языки. Лингвистика – это наука о языке, его общественной природе и функциях, о закономерностях функционирования и исторического развития, о классификации конкретных языков. Профессиональных лингвистов готовят на филологических (либо специализированных лингвистических) факультетах вузов. Профессиональные лингвисты работают в вузах и исследовательских институтах, а также в прикладных областях (компьютерная лексикография, автоматический анализ текста, машинный перевод и пр.). Лингвистикой профессионально занимаются ученые-лингвисты. К содержанию труда лингвистов может относиться составление словарей, написание разного рода справочников, перевод с одного языка на другой, разработка научно-технической и специальной терминологии, научные исследования в области фонетики, морфологии, синтаксиса, изучение диалектов и разговорного варианта литературного языка, истолкование древних культур через факты их языка, обучение языку [18].

Лингвист может работать в таких сферах как туризм, промышленность, компьютерные технологии, сервисное обслуживание, преподавание. В эпоху глобализации и информатизации становятся особенно востребованными специалисты в области межкультурной коммуникации, референты-переводчики, преподаватели иностранных языков, специалисты по связям с общественностью, спичрайтеры крупных руководителей, менеджеры со знанием нескольких иностранных языков. Это тесно связано с расширением деловых, культурных, научных, торговых и межличностных контактов специалистов из разных стран [15].

Теория дискурса относится к числу наиболее активно развивающихся направлений лингвистики. Современная лингвистика рассматривает дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, взятый в событийном аспекте, целенаправленное социальное действие, участвующее во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах) [1]; мыслекоммуникативную деятельность, процесс с одной стороны и текст, продукт, – с другой [14; 37].

Согласно мнению Н.Д. Арутюновой, дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [1;136 – 137]. «Погруженность в жизнь» подразумевает наличие следующих факторов: коммуникативное намерение автора, взаимоотношение автора и адресатов, всевозможные внешние обстоятельства и другие. [3; 4]. Дискурс − совокупная коммуникативная деятельность взаимодействующих сторон в рамках коммуникативной ситуации, и возникающие в результате этой деятельности и реализуемые с помощью вербальных и невербальных знаков тексты, имеющие определенную структуру, жанровые особенности и прецедентный тезаурус [9].

Под профессиональным дискурсом понимаем особую форму общения, которая характерна для определённой профессиональной сферы и обладает специфическими языковыми и коммуникативными особенностями. Это общение специалистов между собой или с теми, кто к ним обращается для получения консультации или профессиональной помощи. *Профессиональный дискурс* – род институционального, или социально-ориентированного, дискурса. По мнению В.И. Карасика, социолингвистический подход к исследованию дискурса предполагает анализ участников общения как представителей той или иной социальной группы и анализ обстоятельств общения в широком социокультурном контексте [4]. С позиций социолингвистики можно выделить два основных типа дискурса: *персональный (личностно-ориентированный)* и *институциональный (статусно-ориентированный)*. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, участники общения стремятся раскрыть его адресату и понять адресата как личность во всем многообразии личностных характеристик. Во втором случае – как представитель определённого социального института, той или иной общественной группы. Здесь коммуниканты исполняют роль, предписываемую коммуникативной ситуацией [4].

Анализируя профессиональные компетенции выпускников по специальности "Лингвистика", обращаем внимание на то тот факт, что, например, выпускники образовательных программ кафедры «Теории и практики перевода и лингвистики» ВолГУ[3] – это специалисты с высокопрофессиональными компетенциями в области:

- многоязычной коммуникации (английский, немецкий, французский, китайский и корейский языки с возможностью получения дополнительных квалификаций − персидский язык);

- устного (последовательного и синхронного) и письменного (в том числе отраслевого, автоматизированного) перевода;

[3] Волгоградский государственный университет

- использования информационных технологий и искусственного интеллекта в лингвистике и межкультурной коммуникации;

- лингвистического обеспечения международных проектов;

- лингвистического обеспечения и локализации программ, веб-сайтов и интерфейсов;

- автоматической обработки текста (NLP) и звучащей речи;

- теории и методики преподавания иностранного языка с использованием новейших технологий в различных коммуникативных пространствах [17].

В отечественном языкознании существует несколько подходов к определению сущности понятия **«гибридный дискурс»**. В узком значении гибридный дискурс трактуется как «дискурс, образованный путем соединения двух и более разновидностей дискурса, выделяемых на основе той или иной сферы социальной жизни» [7; 61], т. е. «сочетание характеристик двух и более отличных друг от друга типов дискурса, соединение которых порождает абсолютно новый формат дискурса, в котором модифицируются, оформляются и закрепляются черты, свойственные его компонентам» [2; 574]. Сходную позицию мы находим в трудах О.А. Солоповой, в которых *гибридность дискурса* дефинируется как «совокупность компонентов различных институциональных форматов дискурса, концентрация и взаимопроникновение которых в значительных пределах может варьироваться» [13]. О.С. Рогалева также указывает, что гибридизации дискурса – это «существование нового дискурса на пересечении исходных институциональных дискурсов и адаптация текстов одного дискурса в новой коммуникативной среде как лингвистический механизм междискурсионного взаимодействия» [12; 13].

Считаем, что профессиональный дискурс лингвиста на современном этапе является не сугубо узким профессиональным дискурсом лингвиста, а может совмещать в себе черты следующих типов дискурса, в зависимости от профессиональной направленности специалиста: *переводческий дискурс*, *педагогический дискурс*, *академический дискурс, деловой дискурс*, *научно-технический дискурс*, *цифровой дискурс*.

Современная лингвистическая наука характеризуется интересом как к проблемам текста вообще, так и академического дискурса в частности. Это обусловлено сложной природой данных объектов исследования, появлением новых методов их изучения, процессами глобализации, охватывающими все стороны общественной жизни, в том числе и науку. В современной лингвистике *академический дискурс* представляет собой институционально-ориентированный тип дискурса, цель которого заключается в про-

цессе выведения нового научного знания об окружающем мире, представленного в вербальной форме и обусловленного коммуникативными канонами учебного общения, участниками которого являются ученые-исследователи и образованная часть общества, способом реализации – научный диалог, а его ценности заключены в ключевых концептах: истина, знание, исследование [8; 245]. Многие исследователи понимают под академическим дискурсом разновидность институционального дискурса, как составляющую часть научного дискурса. Академический дискурс раскрывается в различных жанрах – научная статья, монография, диссертация, лекция, семинар, научная презентация, выступление на конференции и др. Так, на странице кафедры Теории и практики перевода и лингвистики Вконтакте (VK) указано: «Преподаватели приобретают новые знания, участвуя в программах повышения квалификации», «Ведущий научный сотрудник в интервью ТААС рассказала об исследовании, которое проводится на кафедре...», «Прекрасный преподаватель и исследователь», «Прекрасный молодой ученый» [16].

Педагогический дискурс – это разновидность институционального дискурса, ядром которого является общение базовой группы участников коммуникации – учителя и ученика, преподавателя и студента, которое обусловлено их социальными функциями и регламентировано как по содержанию, так и по форме [5]. Цель учителя, преподавателя – передать опыт, традиции, быть каналом «квинтэссенции прошлого». Цель ученика, студента – получить образование, «иметь больше будущего, больше направленности, больше ответственности». Важным здесь является педагогическое общение как динамичный, интерактивный процесс, имеющий экстралингвистические факторы, риторические традиции и социокультурный контекст. Ведущая роль в организации педагогического общения принадлежит учителю, преподавателю, что главным образом выражается в его коммуникативном лидерстве, но при этом приоритет отдается двусторонней коммуникации, сотрудничеству на основании признания равноправности всех участников общения [6].

Эффективное общение, безусловно, является одной из главных доминант профессионального успеха в современном векторе глобализации. Увеличение или снижение потоков межкультурного взаимодействия открывает новые, порой непростые, но всегда стимулирующие профессиональный рост горизонты в ремесле переводчика, статус которого в XXI в. обретает особую актуальность [10; 6].

Выполняя функции межкультурного посредника, переводчик обеспечивает коммуникативное взаимодействие в самых разнообразных сфе-

рах жизни и деятельности современного социума. В связи с этим переводческая деятельность может осуществляться в различных дискурсивных пространствах, при этом сам переводчик, вступая в отношения с другими агентами или клиентами дискурса, становится непосредственным агентом того или иного дискурса, например, медицинский, нефтяной, юридический и др. [10; 131].

Спектр взглядов на роль личности переводчика в межкультурной и межъязыковой интеракции непрерывно расширяется. Так Е. Поршнева включает в ролевой репертуар устного переводчика следующие роли:

«*межкультурный посредник*»; «*потребитель/интерпретатор* – переводчик обеспечивает коммуникацию (взаимопонимание) представителей разных культур; «*производитель*» − переводчик конструирует и производит текст на языке перевода; «*практический психолог*» – переводчик корректирует свое речевое поведение, учитывая межличностные отношения, психологическое состояние и психологические реакции участников межкультурного общения; «*организатор*» – переводчик организует условия для своей работы, приспосабливается к условиям и виду перевода; «*исследователь*» – устный переводчик собирает информацию по тематике перевода и проводит предварительные терминологические исследования (опрос специалистов, подбор и изучение необходимой литературы, сопоставление терминологических систем); «*адаптатор*» – переводчик адаптирует текст сообщения для понимания его представителями другой культуры; «*корректор*» – переводчик проводит корректорскую правку своего текста, отслеживая реакцию слушающих [10; 12-13].

Отметим, что в процессе коммуникации эти функции могут выполняться переводчиком как одновременно, например, в роли «организатора» и «практического психолога», так и последовательно, например, функции «исследователя» переводчик выполняет непосредственно во время подготовки к переводу.

Переводчик несет ответственность за качество текста перевода, это возлагает на него обязанность максимально полно и точно передавать содержание текста оригинала. По мнению А.Н. Усачевой, профессионализм устных переводчиков состоит не только в языковой и переводческой компетенциях, но и в их когнитивной компетенции – владении знаниями как о предмете перевода, так и специфике работы в различных коммуникативных ситуациях [10; 60].

Появление Интернета и его общедоступность обусловили в последние десятилетия интенсивное развитие и совершенствование систем информационного обеспечения коммуникативной деятельности во всех ви-

дах дискурса. Это оказывает огромное влияние на деятельность переводчиков XXI в. и ставит перед ними новые задачи и вызовы. Для того чтобы быть конкурентоспособными на рынке труда, современные переводчики должны не только знать иностранный и родной языки, не только обладать профессиональными компетенциями, но и уметь работать с техническими средствами и переводческими электронными ресурсами [10; 153-154]. Деятельность переводчиков нового тысячелетия становится немыслимой без использования информационных технологий и электронных инструментариев, направленных на ускорение и облегчение процесса перевода[4].

Таким образом, гибридизация дискурсов (академического, педагогического, переводческого) может быть обусловлена *контактами дискурсов* на протяжении долгого периода времени, *наличием общих типологических средств* (для преподавателей, переводчиков и научных работников необходимо постоянно повышение квалификации, несмотря на разнородную структуру деятельности) и *прогрессом в области информационных технологий*. Считаем, что важно учитывать это свойство профессионального дискурса лингвиста в подготовке специалистов.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 136 − 137.

2. Баландина Е.С. Гибридный дискурс: конституирущие признаки географических очерков. / Е.С. Баландина − Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 2 С. 573-578

3. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. − М.: Нов. лит. Обозрение, 1996. − 352 с.

4. Карасик, В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. научных трудов / ВГПУ − Волгоград: Перемена, 2000. − 227 с.

5. Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: автореф. дис. … канд. филол. наук / О.В. Коротеева. – Волгоград, 1999. – 24 с.

[4] Сюда относятся электронные многоязычные переводные и одноязычные толковые словари, автоматические машинные переводчики, системы класса Translation Memory, программы автоматического редактирования текстов, электронные библиотеки, энциклопедии, терминологические базы данных и сама сеть Интернет как хранилище невероятного объема информационных ресурсов.

6. Кушнир М.Ю. Просодическая реализация дидактических стратегий в британском педагогическом дискурсе: Монография. – М.: Прометей. – 98 с.

7. Мурашова Е.П. Мнемонический потенциал гибридного дискурса (на материале англоязычных политических медиатекстов) / Е.П. Мурашова. // Политическая лингвистика.− 2022. − №4 (94). − С. 56-69

8. Никульшина Н.Л. Письменный научный дискурс как объект моделирования в учебных целях / Н.Л. Никульшина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. №3 (59). С. 245-250

9. Олешков, М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов) / М.Ю. Олешков // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://vak.ed.gov.ru/announcements/filolog/OleshkovMU.doc., 2007, свободный.

10. Переводчик XXI века – агент дискурса: колл. монография / науч. ред. В.А. Митягина, А.А. Гуреева. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 280 с.

11. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: монография. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Лобачевского, 2002. – 148 с.

12. Рогалева О.С. Автомобильный дискурс: содержание, структура и языковое оформление / О.С. Рогалева // Медиаскоп. − 2014. − №4 − С. 13

13. Солопова О.А., Гибридные форматы дискурса: проблемы классификации / О.А. Солопова, К.А. Наумова // Филологический класс. − 2018. − №4 (54) − С. 15-21

14. Шевченко, И.С., Морозова, Е.И. Дискурс как мыслекоммуникативное образование / И.С. Шевченко // Вісник Харків. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2003. – № 586. – С.33 − 38.

15. https://www.slideserve.com/talmai/4641231

16. https://vk.com/tippvolg

17. https://www.volsu.ru/struct/institutes/ffmk/translate

18. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%B8%D1%81%D1%82

УДК 372.881.111.1

Соколова С.Д.,
аспирант, ассистент
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Санкт-Петербург, Россия
sokolova_sd@spbstu.ru
Author ID: 1261324, SPIN-код: 6061-2737

ТРЕХКОМПОНЕНТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ИНТЕГРАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО, ТЕКСТОВОГО И МЕТАДИСКУРСИВНОГО КОМПОНЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ МОДЕЛИ КОНСТРУКТИВНОГО СОГЛАСОВАНИЯ

Аннотация. *В статье представлена оптимизированная модель содержания обучения академической иноязычной коммуникации в высшей школе. На основе критического анализа традиционной пятикомпонентной структуры обоснована трехкомпонентная модель, включающая лексический, текстовый и метадискурсивный компоненты. Модель интегрирует знаниевый, деятельностный, стратегический, социокультурный и метакогнитивный аспекты на каждом уровне организации академического дискурса, обеспечивая целостный практико-ориентированный подход к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам.*

Ключевые слова: *академическая коммуникация, профессионально-ориентированное обучение, академический дискурс, метадискурс, академическая лексика, академическое письмо, трехкомпонентная модель.*

Sokolova S.D.,
Postgraduate Student, Assistant
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
St. Petersburg, Russia
sokolova_sd@spbstu.ru
Author ID: 1261324, SPIN-code: 6061-2737

THREE-COMPONENT MODEL OF TEACHING ACADEMIC FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION: INTEGRATION OF LEXICAL, TEXTUAL AND METADISCOURSE COMPONENTS USING THE CONSTRUCTIVE ALIGNMENT MODEL

Abstract. *The article presents an optimized model for teaching academic foreign language communication in higher education. Based on a critical analysis of the traditional five-component structure, a three-component model is proposed, including lexical, textual and metadiscourse components. The model integrates knowledge, activity, strategic, sociocultural and metacognitive aspects at each level of academic discourse organization, providing a holistic practice-oriented approach to professionally-oriented foreign language teaching.*

Keywords: *academic communication, professionally-oriented teaching, academic discourse, metadiscourse, academic vocabulary, academic writing, three-component model.*

Глобализация высшего образования и интернационализация научной деятельности предъявляют новые требования к профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам в высшей школе. Современный специалист должен не только обладать профессиональными компетенциями, но и уметь эффективно участвовать в международном академическом дискурсе.

Академическая иноязычная коммуникация представляет собой специфическую форму профессионального общения, характеризующуюся особыми жанровыми, стилистическими и дискурсивными характеристиками. Она требует высокого уровня владения иностранным языком, понимания конвенций академического письма и устной речи, умения критически анализировать источники, аргументировать свою позицию, структурировать научный текст в соответствии с требованиями академического сообщества [1].

В современной методике профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам для академических целей традиционно выделяется пятикомпонентная структура содержания обучения, включающая знаниевый, деятельностный, стратегический, социокультурный и метакогнитивный компоненты. Каждый из этих компонентов отражает определенный аспект академической коммуникативной компетенции и представляется исследователями как самостоятельная область содержания обучения.

Знаниевый компонент включает систематизированные знания о языковых средствах и правилах построения академического дискурса. Деятельностный компонент представляет систему умений и навыков практического осуществления академической коммуникации в устной и письменной форме. Стратегический компонент включает когнитивные и метакогнитивные стратегии, обеспечивающие эффективность академической коммуникации. Социокультурный компонент отражает понимание норм и ценностей академического сообщества. Метакогнитивный компонент включает способности к рефлексии, самооценке и саморегуляции учебной деятельности.

Однако критический анализ традиционной пятикомпонентной структуры выявляет существенное пересечение и взаимопроникновение различных компонентов, что создает методические трудности при разработке учебных программ и материалов. Искусственное разделение единого процесса академической коммуникации на изолированные компоненты не соответствует реальной практике использования академического языка, где все аспекты функционируют в неразрывном единстве.

Предлагаемая модель структурирует содержание обучения по уровням организации академического дискурса и включает лексический, текстовый и метадискурсивный компоненты. Каждый компонент органически интегрирует все аспекты традиционной пятикомпонентной структуры (рис. 1).



Рис. 1. Трехкомпонентная модель содержания обучения академической иноязычной коммуникации

Лексический компонент объединяет знания об академической лексике, умения её использования в различных коммуникативных ситуациях, стратегии освоения лексических средств, понимание социокультурной обусловленности лексического выбора и метакогнитивную рефлексию относительно собственного лексического репертуара. Академическая лексика подразделяется на общенаучную лексику, используемую в различных дисциплинарных областях, и терминологическую лексику, специфичную для конкретной области знания. Общенаучная лексика включает слова и словосочетания, используемые для описания процессов и методов исследования. Терминологическая лексика обозначает специальные понятия в различных областях науки, техники, искусства или производства.

Среди лексических единиц академического языка особую роль играют коллокации – устойчивые словосочетания, закреплённые за научным регистром. Именно их освоение делает академическую речь идиоматичной и свидетельствует о сформированности академической компетенции. Наряду с коллокациями следует выделить метадискурсивные маркеры: эти языковые средства служат для организации текста и выстраивания диалога с читателем, однако одновременно входят в состав академической лексики и выполняют специфические дискурсивные функции, что определяет их двойственную природу [3].

Деятельностный аспект лексического компонента проявляется в умении активно использовать академическую лексику в письменной и устной речи, адекватно выбирать лексические средства в соответствии с коммуникативной задачей, жанром и аудиторией. Стратегический аспект включает использование контекста для определения значения незнакомых слов, анализ словообразовательных моделей, систематическую работу над расширением академического вокабуляра с использованием специализированных словарей и корпусов академических текстов.

Текстовый компонент интегрирует жанровые знания, дискурсивные умения и риторическую компетенцию на уровне макроорганизации академического дискурса. Он включает знания о структуре различных академических жанров, типичных риторических паттернах, умения создавать письменные и устные академические тексты, стратегии планирования и организации текста, понимание дисциплинарной и культурной специфики текстовой организации. Каждый академический жанр характеризуется определенной риторической структурой, отражающей логику научного изложения [4]. Деятельностный аспект текстового компонента проявляется в умениях создавать академические тексты различных жанров. Для устной академической коммуникации текстовый компонент включает умение структурировать материал для устного изложения, адаптировать письменный текст для устной презентации, использовать вербальные средства структурирования речи (маркеры переходов, обобщения, заключения), поддерживать тематическую прогрессию в ходе презентации или дискуссии, использовать визуальную поддержку для представления ключевой информации.

Социокультурный аспект текстового компонента связан с пониманием того, что текстовая организация академического дискурса социокультурно обусловлена. Различные дисциплинарные сообщества демонстрируют предпочтения относительно степени эксплицитности структурирования текста, баланса между описательными и аналитическими разделами, способов интеграции источников.

Метадискурсивный компонент представляет наиболее специфический аспект модели и связан с языковыми средствами, которыми автор организует текст, направляет внимание читателя, выражает свою позицию по отношению к содержанию и аудитории. Данный компонент относится к способам презентации этого содержания и позиционирования автора.

Интерактивный метадискурс направлен на организацию текста и управление потоком информации. Он включает маркеры логической организации, которые сигнализируют о логических отношениях между идеями. Рамочные маркеры указывают на переходы между этапами изложения или возвращение к ранее упомянутым темам. Эндофорические маркеры отсылают к другим частям текста. Эвиденциальные маркеры указывают на источник информации. Маркеры уточнения разъясняют или переформулируют сказанное.

Интеракциональный метадискурс связан с взаимодействием автора с читателем и выражением авторской позиции. Хеджинговые средства выражают степень уверенности автора в высказывании. Использование хеджинга особенно важно при обсуждении интерпретаций или выводов, допускающих альтернативные трактовки. Бустеры усиливают утверждения.

Маркеры отношения выражают оценку автором содержания. Маркеры вовлечения апеллируют к читателю. Маркеры самоупоминания эксплицируют присутствие автора в тексте. Деятельностный аспект метадискурсивного компонента проявляется в умении эффективно использовать метадискурсивные средства для различных коммуникативных целей [3].

Компоненты модели находятся в отношениях взаимозависимости и взаимообусловленности. Лексический и метадискурсивный компоненты тесно связаны, поскольку метадискурсивные функции реализуются через конкретные лексические средства. Многие академические лексические единицы выполняют метадискурсивные функции: глаголы исследовательских действий используются как эвиденциальные маркеры (the data indicate, research demonstrates), модальные средства реализуют хеджинг (may suggest, could imply), оценочная лексика функционирует как маркеры отношения (significantly, surprisingly). Таким образом, освоение лексического компонента неотделимо от понимания метадискурсивных функций лексических средств.

Текстовый и метадискурсивный компоненты взаимосвязаны через то, что метадискурсивные средства обеспечивают связность текста на макроуровне и эксплицируют его структуру. В то же время жанровая структура текста предопределяет типы и распределение метадискурсивных средств: например, введение научной статьи характеризуется высокой концентрацией рамочных маркеров, раздел методологии – эвиденциальных маркеров, обсуждение результатов – хеджинговых средств и маркеров отношения.

Лексический и текстовый компоненты связаны через жанровую обусловленность лексического выбора. Различные академические жанры и структурные части текста характеризуются типичными лексическими паттернами. Владение текстовым компонентом предполагает понимание этих жанрово обусловленных лексических паттернов.

Интегративный характер трехкомпонентной модели обеспечивается тем, что каждый компонент включает все аспекты традиционной пятикомпонентной структуры. Это означает, что знаниевые, деятельностные, стратегические, социокультурные и метакогнитивные аспекты реализуются на каждом уровне организации академического дискурса – лексическом, текстовом и метадискурсивном. Такая организация содержания обучения обеспечивает целостность и контекстуализированность учебного процесса, избегая искусственного разделения неразрывно связанных аспектов академической коммуникации.

Предлагаемая модель обладает рядом существенных преимуществ по сравнению с традиционной пятикомпонентной структурой. Во-первых, модель практико-ориентирована, поскольку структурирует содержание обучения по уровням организации реального академического дискурса, а не по

абстрактным типам компетенций. Модель устраняет искусственные границы между различными аспектами компетенции, которые в реальной коммуникации функционируют неразрывно. Студенты осваивают не изолированные знания, умения и стратегии, а интегрированные компетенции на каждом уровне организации дискурса. Модель эффективнее учитывает дисциплинарную специфику академического дискурса. Различные дисциплины демонстрируют вариативность на лексическом, текстовом и метадискурсивном уровнях, и предлагаемая структура позволяет систематически рассматривать эти различия. Данная модель лучше согласуется с возможностями современной корпусной лингвистики. Интегрируя метакогнитивный аспект в каждый компонент, модель эффективно поддерживает развитие автономии обучающихся и формирование навыков непрерывного профессионального развития, критически важных для успешной академической карьеры.

Реализация трехкомпонентной модели содержания обучения академической иноязычной коммуникации в образовательной практике целесообразна в рамках модели педагогического дизайна конструктивного согласования (constructive alignment), обеспечивающей согласованность планируемых результатов обучения, учебных заданий и процедур оценивания. Использование данной модели позволяет операционализировать дискурсивно-ориентированное содержание обучения и обеспечить его системную реализацию в профессионально-ориентированных курсах иностранного языка.

В соответствии с принципами конструктивного согласования каждый компонент предлагаемой модели формулируется в виде *планируемых результатов обучения*, отражающих способность обучающихся эффективно использовать соответствующие средства академического дискурса в конкретных жанровых и профессиональных контекстах. Результаты обучения задаются не в терминах изолированных знаний или навыков, а как интегрированные дискурсивные компетенции, включающие знаниевый, деятельностный, стратегический, социокультурный и метакогнитивный аспекты.

Таким образом, интеграция трехкомпонентной модели содержания обучения академической иноязычной коммуникации с моделью педагогического дизайна конструктивного согласования обеспечивает целостную, практико-ориентированную и методически обоснованную организацию учебного процесса. Такая интеграция позволяет соотнести дискурсивные уровни академической коммуникации с результатами обучения, учебными действиями и процедурами оценивания, создавая условия для эффективного формирования профессионально значимой академической коммуникативной компетенции.

Литература

1. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. М.: Юрайт, 2021. 295 с.

2. Соколова С.Д. Развитие аналитической компетенции на основе медиатекстов у студентов-лингвистов / С.Д. Соколова // Язык и коммуникация в контексте культуры: Материалы международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 02 апреля 2025 года. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), 2025. – С. 515–519. – EDN YDISVY.

3. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing. London: Continuum, 2005. 230 p.

4. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

УДК 372.8

Христолюбова Т.П.
Кандидат искусствоведения, доцент
Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов
Санкт-Петербург, Россия
takhristol@gmail.com
Author ID: 712003, SPIN-код: 2838-1180
Итинохэ К.
Старший преподаватель
Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов
Санкт-Петербург, Россия
mucchioook3@gmail.com
Author ID: 1271179, SPIN-код: 6015-5407

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В МЕДИАТЕКСТЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНИМЕ «ДОРОХЭДОРО» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: *Статья посвящена разработке методического подхода к использованию интертекстуального анализа в профессионально-ориентированном обучении японскому языку. На примере аниме «Дорохэдоро» исследуется, как заимствованные образы европейского сюрреализма (Р. Магритт, С. Дали) трансформируются в японском медиатексте, теряя*

исходный философский пафос и становясь элементами гротескного абсурда. Основное внимание уделяется методической интерпретации двух ключевых мотивов (маска, тело-вместилище) и разработке на их основе учебных заданий для продвинутого уровня. Автор доказывает, что подобная практика формирует у студентов комплекс профессиональных компетенций: межкультурную и визуальную грамотность, навык критического анализа медиатекстов и способность к дискуссии на абстрактные темы на иностранном языке, -- что соответствует задаче формирования интегративной профессиональной компетенции, отвечающей требованиям современных образовательных стандартов.

***Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, профессионально-ориентированное обучение, японский язык, аниме, интертекстуальность, визуальная грамотность, методика преподавания, «Дорохэдоро».*

T.P. Khristolubova
PhD in Art History, Associate Professor
Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences
Saint-Petersburg, Russia
takhristol@gmail.com
Author ID: 712003, SPIN-code: 2838-1180
K. Ichinohe
Saint Petersburg University of the Humanities and Social Sciences
Saint-Petersburg, Russia
mucchioook3@gmail.com
Author ID: 1271179, SPIN-code: 6015-5407

INTERCULTURAL DIALOGUE IN MEDIA TEXT: USING THE ANIME "DOROHEDORO" TO DEVELOP PROFESSIONAL COMPETENCIES IN TEACHING JAPANESE

***Abstract:** The article is devoted to developing a methodological approach to using intertextual analysis in professionally-oriented teaching of the Japanese language. Using the anime "Dorohedoro" as a case study, the article examines how borrowed images of European surrealism (R. Magritte, S. Dalí) are transformed within a Japanese media text, losing their original philosophical pathos and becoming elements of grotesque absurdity. The primary focus is on the methodological interpretation of three key motifs (mask, hybrid creature, body-container) and the development of learning tasks based on them for the advanced level. The author argues that such practice builds a set of professional competencies in students: intercultural and visual literacy, the skill of critical media text analysis, and the ability to discuss abstract topics in a foreign language.*

***Keywords**: intercultural communication, professionally-oriented teaching, Japanese language, anime, intertextuality, visual literacy, teaching methodology, "Dorohedoro".*

Современный этап развития лингводидактики характеризуется смещением акцентов с формирования общих коммуникативных навыков на профессионально-ориентированное обучение, готовящее специалиста к работе с аутентичными, семиотически сложными материалами в своей области. Эта задача согласуется с актуальной потребностью в интеграции знаний и формировании целостной профессиональной компетенции, что особенно подчеркивается в исследованиях, посвященных теоретической подготовке лингвистов-японистов [1]. В контексте преподавания японского языка это предполагает выход за рамки учебных диалогов к анализу актуальных культурных продуктов, среди которых аниме занимает одно из ключевых мест. Будучи глобальным медиафеноменом, аниме представляет собой комплексный медиатекст – синтез вербального, визуального и аудиального кодов, насыщенный отсылками к локальным и мировым культурным традициям. Интерес к подобным материалам со стороны студентов подтверждается исследованиями, отмечающими высокую мотивационную роль современных визуальных медиа в изучении японского языка [3]. Именно эта интертекстуальная насыщенность часто остается невостребованной в учебном процессе, хотя именно она открывает уникальные возможности для формирования профессиональных компетенций филолога-переводчика, что соответствует современной лингводидактической парадигме, выводящей на первый план лингвокультурологический анализ и подготовку к межкультурному диалогу [2].

Профессиональная компетенция современного специалиста в области японоведения включает не только владение языком, но и способность к межкультурной аналитике – умение «декодировать» визуальные коды, распознавать аллюзии и понимать механизмы межкультурного диалога, когда японский автор перерабатывает и трансформирует элементы иного художественного наследия. Такой анализ позволяет студентам увидеть, как живая культурная традиция Японии ведет диалог с глобальным контекстом.

В качестве кейса для подобного анализа в статье рассматривается аниме «Дорохэдоро» (ドロヘドロ, студия MAPPA, 2020). Данный выбор обусловлен тем, что аниме сознательно строится как гибридный продукт, где японская повествовательная структура и мрачная эстетика активно заимствуют и переосмысляют образы европейского художественного авангарда, в частности, сюрреализма Рене Магритта и Сальвадора Дали. Это делает его идеальным «полигоном» для демонстрации методики работы с интертекстуальностью в аудитории.

Аниме «Дорохэдоро», созданное по одноименной манге Кю Хаясиды (林田 球), представляет собой уникальный пример современного медиатекста, сознательно конструирующего сложный гибридный мир. Действие разворачивается в двух принципиально различных пространствах: в «Дыре» – мрачном, грязном, постапокалиптическом городе, жители которого страдают от магических экспериментов, и в мире магов – иерархическом обществе, где сила определяется магическим дымом. Этот социальный дуализм, актуализирующий темы неравенства, власти и маргинализации, является нарративным стержнем аниме.

Визуальная и сюжетная эстетика «Дорохэдоро» строится на гротескном абсурде и черном юморе. Персонажи с искаженной телесностью (как главный герой Кайман (カイマン) с головой рептилии), брутальное насилие, соседствующее с комичными бытовыми сценами, и отсутствие четкой границы между добром и злом создают атмосферу тотальной пластичности и десакрализации тела и социальных норм. Подобная эстетика не является самодостаточной; она служит инструментом критики и своеобразным фильтром, через который преломляются заимствованные культурные коды.

Именно эта сознательная гибридность делает «Дорохэдоро» исключительно релевантным объектом для анализа в рамках профессионально-ориентированного обучения. Аниме не просто использует японскую повествовательную традицию (с ее вниманием к теме памяти, общности и моральной амбивалентности), но и активно интегрирует в нее визуальные и концептуальные элементы западноевропейского художественного авангарда XX века. Таким образом, он становится наглядным примером межкультурного диалога в действии, где заимствованные образы не просто цитируются, а радикально переосмысляются, теряя исходный философский пафос и встраиваясь в новую систему значений, основанную на абсурде и гротеске.

С методической точки зрения, работа с таким материалом наиболее эффективна на продвинутом этапе изучения японского языка (уровень N2/N1 по JLPT), когда учащиеся уже обладают достаточной языковой базой для восприятия аутентичной, неадаптированной речи и способны обсуждать абстрактные концепты, такие как социальная справедливость, идентичность, телесность и механизмы культурной адаптации, что согласуется с концепцией уровней самостоятельного и профессионального пользователя в рамках JF Standard [5]. Анализ «Дорохэдоро» позволяет перевести учебный процесс с уровня бытовой коммуникации на уровень профессиональной аналитики медиатекста, что соответствует ключевым задачам подготовки будущих филологов и переводчиков.

Для формирования конкретных профессиональных навыков предлагается поэтапная работа с ключевыми визуальными аллюзиями в аниме.

Каждый мотив анализируется в три этапа: выявление культурного источника, описание его трансформации в аниме и разработка методического задания на этой основе.

Одним из наиболее узнаваемых заимствований является мотив сокрытия лица, восходящий к творчеству Рене Магритта (1889-1967). В его картине «Сын человеческий» (1964) лицо, скрытое парящим яблоком, становится визуальной метафорой непознаваемости личности и барьеров в коммуникации, что вписывается в экзистенциалистскую проблематику «вещного мира». В «Дорохэдоро» данный мотив претерпевает радикальную трансформацию. Маги носят маски не для сокрытия личности, а как ее явную замену и инструмент деперсонализации. Маска становится однозначным знаком статуса, власти и принадлежности к касте, стирая индивидуальные черты и превращая носителя в функцию.

Данный контраст создает основу для многоуровневого задания для студентов продвинутого уровня (N2/N1). На первом этапе учащиеся сравнивают визуальные образы (репродукцию Магритта и кадры из аниме), описывая их на японском языке с использованием лексики визуального анализа (構図 kozu – композиция, 隠す kakusu – скрывать, 象徴 shōchō – символ). На втором этапе организуется дискуссия о функции маски/лица в японской культуре: от ритуальной условности масок театра Но (能面 nōmen) до стилизованных «личин» в манге и аниме. Ключевой вопрос: как культурный код образа меняется при переходе от европейской метафизической тайны к японскому социально-маркирующему знаку? Это задание развивает навык сравнительного культурологического анализа и обогащает лексический запас в области культурных концептов (人格 jinkaku – личность, 地位 chii – статус, 匿名性 tokumeisei – анонимность).

Вторым примером служит мотив тела как вместилища, заимствованный у Сальвадора Дали (1904-1989). В работах «Антропоморфный комод» (1936) и «Венера Милосская с ящиками» (1936) тело, усеянное выдвижными ящичками, выступает сложной психоаналитической метафорой подсознания, памяти и сокрытых тайн, разрушающей античный идеал целостности. В «Дорохэдоро» (в сцене обмена контрактами между персонажами Сином (心) и Нои (能井)) этот образ подвергается буквальному и утилитарному прочтению. Тела персонажей буквально раскрываются, подобно шкафам, обнажая не символы подсознания, а внутренние органы и ребра. Тело лишается какой-либо сакральности или метафизической глубины, превращаясь в прагматичный объект, инструмент для сделки.

Работа с этим примером фокусируется на развитии навыка точного описания и концептуализации. Студентам предлагается детально описать данную сцену на японском языке, используя конкретную лексику анатомии и предметов

(臓器 zōki – внутренние органы, 肋骨 rokkotsu – ребра, 引き出し hikidashi – выдвижной ящик). Последующая дискуссия должна быть направлена на сопоставление концепций телесности: сакральное, целостное тело в западной классической традиции и тело как пластичный, разбираемый на части объект в гротескной вселенной «Дорохэдоро». Такой формат работы, основанный на обмене мнениями по сложной теме, является эффективным инструментом для развития социолингвистической и прагматической компетенций на продвинутом уровне [4]. Это задание учит обсуждать сложные философские и этические категории на иностранном языке, что является ключевым для профессиональной коммуникации в сфере гуманитарных наук.

Проведенный анализ демонстрирует, что аниме «Дорохэдоро» представляет собой не просто продукт массовой культуры, а сложный семиотический конструкт, чья ценность для профессионально-ориентированного обучения японскому языку заключается в его сознательной интертекстуальной природе. Как показано на примерах аллюзий на Рене Магритта и Сальвадора Дали, аниме служит наглядным материалом для изучения механизмов межкультурного диалога: заимствованные западные образы радикально переосмысляются, теряя исходный философский или психоаналитический пафос и встраиваясь в японскую нарративную эстетику гротеска, абсурда и черного юмора.

Методическая систематизация этого материала, предложенная в статье, позволяет трансформировать пассивный просмотр в активную учебную деятельность. Последовательная работа с мотивами маски и тела-хранилища решает три ключевые задачи. Во-первых, она формирует визуальную и межкультурную грамотность, развивая у студентов умение «декодировать» сложные визуальные коды и понимать трансформацию смыслов при их переносе в инокультурный контекст. Во-вторых, такая практика выводит изучение языка на качественно новый уровень – от бытовой коммуникации к аналитическому обсуждению актуальных культурных феноменов, что соответствует потребностям подготовки специалистов-гуманитариев. В-третьих, разработанные задания (сравнительный анализ, дискуссия на основе культурных концептов, описание сложных сцен) моделируют элементы реальной профессиональной деятельности: от перевода и локализации, требующих понимания культурных подтекстов, до культурологического комментария и академического исследования медиатекстов.

Таким образом, аниме «Дорохэдоро» обретает статус эффективного «учебного текста» для продвинутого этапа обучения. Его интеграция в учебный процесс способствует формированию у будущих филологов-японистов и переводчиков комплексной профессиональной компетенции, которая включает не только языковое владение, но и критическое мышление, культурную чувствительность и навык анализа современных медиа.

Литература

1. Болотская К. В. Интегрированный подход в системе теоретической подготовки будущих лингвистов-японоведов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. №1. С. 209-218.

2. Гуревич Т. М. Культурологическая парадигма преподавания японского языка // Вестник МГИМО. 2012. №2. С. 208-212.

3. Дыбовский А. С. Шедевры учебной литературы по японскому языку как иностранному (2): комикс «Мальчуган» (по одноименной повести Нацумэ Сосэки) // Известия Восточного института. 2020. №2 (46). С. 110-117.

4. Шиманская А. С. Особенности обучения устному (разговорному) японскому языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. №1 (834). С. 142-154.

5. Шиманская А. С. Современные подходы в преподавании японского языка как иностранного // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. №3 (802). С. 128-138.

УДК 811.161.1:811.512.145

Юлдашев Дж.С.,
магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета,
преподаватель русского языка и литературы академического лицея Ташкентского государственного университета востоковедения Ташкент, Республика Узбекистан, iuldashev@sfedu.ru
Ерещенко Маргарита Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, руководитель Центра славянской филологии и культуры Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета. mereshchenko@sfedu.ru
SPIN-код: 1095-1220 Author ID:318998

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: *Статья посвящена сопоставительному анализу систем глаголов движения в русском и узбекском языках. Цель исследования – вы-*

явить и теоретически обосновать ключевые различия в организации данной лексико-грамматической категории, обусловленные типологической разнородностью языков: флективного синтетического русского и агглютинативного узбекского. В работе характеризуется бинарная оппозиция однонаправленных и неоднонаправленных глаголов в русском языке, где направление движения кодируется приставками, и противопоставляется аналитическому строю узбекского, где та же семантика выражается комбинацией основного глагола, вспомогательных сателлитов (келмоқ/кетмоқ), послелогов и падежных аффиксов. Анализ проводится на семантическом и грамматическом уровнях. Делается вывод о том, что выявленные системные расхождения имеют принципиальное значение для методики преподавания и преодоления интерференции при изучении русского языка узбекоязычными учащимися и наоборот.

Ключевые слова: *глаголы движения, русский язык, узбекский язык, методика преподавания РКИ, сопоставительный анализ*

Yuldashev J.S.
Master's student, Lecturer in Russian Language and Literature
Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University; Academic Lyceum of Tashkent State University of Oriental Studies
Tashkent, Republic of Uzbekistan
iuldashev@sfedu.ru
Ereshchenko M.V.
PhD, Associate Professor,
Head of the Center for Slavic Philology and Culture, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University.
Email: mereshchenko@sfedu.ru
RSCI SPIN-code: 1095-1220
Author ID: 318998

COMPARATIVE ANALYSIS OF MOTION VERBS IN RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES

Abstract: *The article is devoted to a comparative analysis of motion verb systems in the Russian and Uzbek languages. The aim of the study is to identify and theoretically substantiate the key differences in the organization of this lexico-grammatical category, determined by the typological heterogeneity of the languages: flective synthetic Russian and agglutinative Uzbek. The paper characterizes the binary opposition of unidirectional and non-unidirectional verbs in Russian, where direction of motion is encoded by prefixes, and contrasts it with*

the analytical structure of Uzbek, where the same semantics is expressed by a combination of a main verb, auxiliary satellites (kelmoq/ketmoq), postpositions and case affixes. The analysis is carried out at the semantic and grammatical levels. It is concluded that the identified systemic differences are of fundamental importance for teaching methods and overcoming interference when studying the Russian language by Uzbek-speaking students and vice versa.

Keywords: *motion verbs, Russian language, Uzbek language, methods of teaching Russian as a foreign language, comparative analysis*

Изучение глаголов движения занимает одно из центральных мест в сопоставительной лингвистике, что обусловлено как их высокой частотностью в речи, так и сложностью семантико-грамматической организации, представляющей значительные трудности для носителей разноструктурных языков. Под глаголами движения в русском языке традиционно понимаются «Глаголы, обозначающие движение, перемещение в пространстве и имеющие двоякие формы несовершенного вида. К ним относятся: бежать – бегать, везти – возить, вести – водить, гнать – гонять, ехать – ездить, идти – ходить, катить – катать, лезть – лазить, лететь – летать, нести— носить, нестись – носиться, плыть – плавать, ползти – ползать, тащить – таскать, тащиться – таскаться. Основное различие между глаголами в приведенных выше парах заключается в том, что первые глаголы в каждой паре обозначают действие, совершающееся в одном направлении, непрерывно, в определенный момент (глаголы определенного движения, глаголы однонаправленного движения), а вторые обозначают действие без указания на направление, или однонаправленное, но прерывистое, или непрерывное, но разнонаправленное (глаголы неопределенного движения, глаголы неоднонаправленного движения).» [3, с. 2]. Они обозначают физическое перемещение в пространстве и образуют в языке особую, замкнутую систему с уникальными парадигматическими отношениями.

Актуальность сопоставительного анализа глагольных систем русского и узбекского языков определяется их различной типологической принадлежностью: русский язык относится к флективным языкам синтетического типа, в то время как узбекский является языком агглютинативным. Эта фундаментальная разница предопределяет специфику выражения одних и тех же универсальных смыслов, в том числе и семантики движения. Как отмечает О. Э. Мавлонбердиева, «универсальные ситуации получают неодинаковое членение и по-разному запечатлеваются в различных языках» [4, с. 5]. Следовательно, сопоставительное исследование позволяет не только выявить системные соответствия и расхождения, но и глубже понять национально-культурные особенности концептуализации пространства в каждой из лингвокультур.

В русском языке глаголы движения образуют стройную бинарную систему, построенную на оппозиции однонаправленного и неоднонаправленного движения. Эта парадигма представлена рядами видовых пар типа идти – ходить, бежать – бегать, ехать – ездить и др. Ключевым дифференцирующим семантическим признаком выступает признак однонаправленности / неоднонаправленности. Глаголы однонаправленного движения (типа идти) обозначают перемещение в одном направлении в конкретный момент времени или в рамках одного целенаправленного действия. Глаголы неоднонаправленного движения (типа ходить) передают значение многократности, хаотичности или двунаправленности (движение «туда и обратно») [5].

Важнейшим средством выражения семантики движения в русском языке являются глагольные приставки. Они выполняют двоякую функцию: грамматическую (образование совершенного вида) и, что особенно важно для темы движения, лексическую, внося в значение корня конкретное пространственное значение. Как отмечал В. В. Виноградов, «емкость и гибкость семантической структуры глагола по сравнению с другими грамматическими категориями в большой степени обусловлены разнообразием живых значений приставок» [5, с. 11]. В приставочных глаголах движения происходит четкое распределение семантических компонентов: корень выражает способ передвижения (ход-, бег-, плав-), а приставка – направление или траекторию движения (в-, вы-, под-, пере-).

Узбекский язык, будучи агглютинативным, использует принципиально иные механизмы для описания движения. Парная оппозиция однонаправленных и неоднонаправленных глаголов, характерная для русского языка, в узбекском отсутствует. Основной способ выражения семантики движения – использование общего глагола перемещения (например, бормоқ «идти, ехать», келмоқ «приходить, приезжать») в сочетании с широким арсеналом аналитических средств.

Ключевую роль играют вспомогательные глаголы (келмоқ, кетмоқ). Они присоединяются к деепричастиям основного глагола и указывают на вектор движения относительно говорящего: келмоқ – движение к точке речи, кетмоқ – движение от нее. Например, юриб келди («пришел», букв. «двигаясь, прибыл сюда»), юриб кетди («ушел», букв. «двигаясь, убыл отсюда»).

Послелоги выполняют функцию, аналогичную русским предлогам, но следуют за именем: ич-ида («внутри»), усти-да («на поверхности»), оркаси-да («позади»).

Аффиксы направления, присоединяемые к именной основе: -га- (дательно-направительный падеж, отвечает на вопрос «куда?»).

Таким образом, если в русском языке направление «встроено» в глагол через приставку, то в узбекском оно выражается аналитической конструкцией: основа (способ) + сателлит (направление) + послелог (локализация). Как указывает А. А. Азизов, «в узбекском языке значение направления движения часто выражается не самим глаголом, а сочетанием глагола с именем в определенном падеже или послелогом» [1, с. 178].

Сопоставительный анализ глаголов движения в русском и узбекском языках должен охватывать два взаимосвязанных уровня: семантический и грамматический.

Так, на семантическом уровне происходит выявление сходств и различий в членении семантического поля «движение». Важно проанализировать, как в каждом языке различаются такие параметры, как способ передвижения (пеший/на транспорте), характер перемещения (однонаправленное/многократное), среда (по земле, воде, воздуху). Исследование О. Э. Мавлонбердиевой показывает, что «узбекские глаголы движения отличаются большей обобщенностью значения по сравнению с русскими, которые обладают развитой системой синонимических рядов, дифференцирующих тонкие оттенки способа и характера движения» [4, с. 12].

Если говорить о грамматическом уровне, то для русского языка это система приставок и предложно-падежных конструкций, а для узбекского – система послелогов, падежных аффиксов и глагольных сочетаний. Например, русскому приставочному глаголу «вбежать» будет соответствовать аналитическая конструкция в узбекском: ичгари югириб кирмоқ (букв. «внутрь побежав войти»).

Теоретическое осмысление системы глаголов движения в русском и узбекском языках подтверждает, что их сопоставительное исследование находится на стыке системной лингвистики, типологии и методики преподавания. Фундаментальное различие между синтетическим, флективным строем русского языка и агглютинативным строем узбекского предопределяет различные пути кодирования одной и той же внеязыковой реальности. Русская система отличается лексико-грамматической бинарностью и богатством приставочной деривации, объединяющей информацию о способе и направлении движения в единое слово. Узбекская система тяготеет к аналитизму, где эти значения распределены между отдельными компонентами высказывания: основным глаголом, вспомогательным глаголом-сателлитом и послелогом. Понимание этих глубинных типологических расхождений является ключом к преодолению интерференции и эффективному обучению русским глаголам движения носителей узбекского языка и наоборот.

Литература

1. Азизов А. А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Морфология / А. А. Азизов. – Ташкент : Укитувчи, 1983. – 255 с.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
3. Мирзаахмедова Ф. Ю. Глаголы движения в русском и узбекском языках // Экономика и социум. 2018. №9 (52). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/glagoly-dvizheniya-v-russkom-i-uzbekskom-yazykah (дата обращения: 01.02.2026).
4. Мавлонбердиева О. Э. Синхронно-сопоставительная характеристика глаголов движения в русском и узбекском языках : автореф. дис. … канд. филол. наук / О. Э. Мавлонбердиева. – Худжанд, 2011. – 24 с.
5. Система приставочных глаголов движения в русском языке в сопоставлении с китайским языком [Электронный ресурс] : автореф. дис. … канд. филол. наук / Ду Хунцзюнь. – М., 2010. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004843074/ (дата обращения: 01.02.2026).
6. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1976.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акай Оксана Михайловна – доктор филологических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики и права, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Андреева Екатерина Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в сфере востоковедения и африканистики, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Андреева Мария Дмитриевна – старший преподаватель кафедры английского языка в сфере востоковедения и африканистики, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Антонова Ксения Николаевна – кандидат филологических наук, зав. кафедрой английского языка №2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Артёмова Юлия Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка №1, Общеакадемический факультет, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва, Россия

Астахова Елена Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистических образовательных технологий, туризма и сервиса, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, г. Хабаровск, Россия

Багдасарян Элина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина, г. Москва, Россия.

Бондарева Наталья Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Северо-западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Санкт-Петербург, Россия

Брыксина Ираида Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

Васильева Полина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Виноградова Екатерина Вадимовна – кандидат филологических наук, магистр лингвистики, старший преподаватель Центра языковых компетенций, Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, г. Санкт-Петербург, Россия

Власов Р. А. – аспирант института цифрового образования московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия

Войтенко Юлия Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, Россия

Ганьшин Александр Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, РТУ МИРЭА, РЭУ им. Г.В. Плеханова, МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Гежа Мария Алексеевна – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина, г. Москва, Россия

Гежа Роман Валерьевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина, г. Москва, Россия

Горохова Наталья Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка №2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Гудкова Яна Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Гультяева Галина Сергеевна кандидат искусствоведения, доцент кафедры восточных языков, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Гусева Елизавета Викторовна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Дельва Анастасия Евгеньевна – кандидат культурологии, заведующая кафедрой иностранных языков, Северо-западный институт управления РАНХиГС. г. Санкт-Петербург, Россия.

Димитрова Наталия Михайловна – старший преподаватель кафедры английского языка №2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Дышекова Оксана Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Ростовского филиала Российской таможенной академии. г. Ростов-на-Дону, Россия

Ерещенко Маргарита Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, руководитель Центра славянской филологии и культуры Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Жуков Константин Власович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России и археологии, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

Жукова Елена Федоровна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

Иванова Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка №2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Игнатов Кирилл Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры региональных исследований факультета иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Итинохэ Каёко – старший преподаватель кафедры искусствоведения, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Россия

Калягина Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

Каминская Эльвира Евгеньевна –кандидат филологических наук, доцент кафедры билингвального образования, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

Картер Елена Валериевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент Центра языковых компетенций, Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, г. Санкт-Петербург, Россия

Клепикова Татьяна Альбертовна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Северо-западный институт управления РАНХиГС. г. Санкт-Петербург, Россия

Кокконен Елена Иогановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры билингвального образования, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

Косякова Юлия Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Крылова Марина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Межкультурные коммуникации и гуманитарные науки», Санкт-Петербургский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Россия

Кудро Екатерина Олеговна – преподаватель кафедры иностранных языков, Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия

Курсанина Елена Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Лютая В.И. – научный сотрудник, лаборатория языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

Маевская Вера Аркадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Маслова Ольга Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Московский технический университет связи и информатики, г. Москва, Россия

Масыч Татьяна Леонидовна – канд. филол. наук, доцент кафедры № 63, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП), г. Санкт-Петербург, Россия

Москаленко Анна Валерьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка в сфере востоковедения и африканистики, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Муковоз Анастасия Сергеевна – преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Мясников Алексей Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, Россия

Никишина Ирина Юрьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков экономического факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Россия

Облова Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Россия

Остякова-Почежерская Галина Алексеевна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков, Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, Россия

Пушмина Софья Александровна – кандидат филологических наук, доцент, директор направления Центра языковых компетенций, Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, г. Санкт-Петербург, Россия

Рожков Григорий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и межкультурной коммуникации, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Рупасова Яна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, ФГОБУ ВО Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, Россия; АНО ВО «Центральный университет», г. Москва, Россия

Рыжаков Вадим Сергеевич – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода и коммуникации Института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия

Сапронова Анна-Мария Валентиновна – преподаватель кафедры английского языка № 1, Московский государственный институт международных отношений, г. Москва, Россия

Сардак Сергей Русланович – учитель иностранных языков, МБОУ «Новосибирская классическая гимназия №17», г. Новосибирск, Россия

Сафроненко Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка естественных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Светкина Татьяна Федоровна – старший преподаватель кафедры английского языка №1, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

Семухина Е.А. – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, Россия

Синицына Анна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского горного университета императрицы Екатерины II, г. Санкт-Петербург, Россия

Соколова Софья Денисовна – аспирант, ассистент Высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия

Тульцева Анастасия Эдуардовна – старший преподаватель кафедры германистики и лингводидактики института иностранных языков, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Фолимонов Сергей Станиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации, Саратовская государственная юридическая академия, г. Саратов, Россия

Хакимова Гюльнара Ансаровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных и русского языков, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина, г. Москва, Россия

Христолюбова Татьяна Павловна – доцент, кандидат искусствоведения, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, г. Санкт-Петербург, Россия

Ченцова София Юрьевна – студентка 4 курса, Санкт-Петербургский Государственный Химико-Фармацевтический Университет, г. Санкт-Петербург, Россия

Черкасова И.С. – научный сотрудник, лаборатория языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

Чжоу Цюнь – аспирант 1 курса кафедры управления образовательными системами им. Т. И. Шамовой, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.

Шевченко Анна Ярославовна – ассистент кафедры Романских языков и лингводидактики, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Шушанян Диана Кареновна – студент магистратуры, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия

Юлдашев Дж.С. – магистрант Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, преподаватель русского языка и литературы академического лицея Ташкентского государственного университета востоковедения, г. Ташкент, Республика Узбекистан

Юрова Ирина Вячеславовна – канд. филол. наук, доцент, Санкт-Петербург, Россия; Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП), г. Санкт-Петербург, Россия

Научное издание

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ: ОПЫТ, РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов Ежегодной всероссийской научно-практической конференции

Санкт-Петербург

17–18 февраля 2026 года

Верстка Л.А. Солдатовой

Подписано в печать 14.08.2026. Формат 60×84 1/16.
Усл. печ. л. 21,0. Тираж 500 экз. Заказ 409.

Издательство СПбГЭУ. 191023, Санкт-Петербург,
наб. канала Грибоедова, д. 30-32, лит. А.

Отпечатано на полиграфической базе СПбГЭУ