

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет»

ВЕСТНИК ПНИПУ

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

---

**PNRPU LINGUISTICS  
AND PEDAGOGY BULLETIN**

№ 1

Издательство  
Пермского национального исследовательского  
политехнического университета  
2025

УДК 81+372.881.1

ББК Ш105+Ш12-19+Ш121.27+Ч481

В38

В журнале публикуются статьи по проблемам современной лингвистической науки и теории перевода, теории и методики обучения иностранным языкам, русскому языку как родному и иностранному (уровень высшего образования), теории и методики профессионального образования переводчиков.

Предназначено для научных сотрудников, преподавателей вузов, аспирантов и студентов, занимающихся вопросами теории языка и методики его преподавания.

### **Главный редактор**

*Т.С. Серова*, д-р пед. наук, проф. каф. ИЯЛП ПНИПУ (г. Пермь)

### **Заместитель главного редактора**

*А.Ю. Наугольных*, канд. пед. наук, доц. каф. ИЯЛП ПНИПУ (г. Пермь)

### **Редакционная коллегия**

*Е.В. Аликина*, д-р пед. наук, ПНИПУ (г. Пермь)

*Г.А. Баева*, д-р филол. наук, проф., СПбГУ (г. Санкт-Петербург)

*Е.А. Баженова*, д-р филол. наук, доц., ПГНИУ (г. Пермь)

*Н.В. Васильева*, д-р филол. наук, проф., Институт языкознания РАН (г. Москва)

*Н.Н. Гавриленко*, д-р пед. наук, проф., РУДН (г. Москва)

*Л.К. Гейхман*, д-р пед. наук, проф., ПНИПУ (г. Пермь)

*С.К. Гураль*, д-р пед. наук, проф., ТГУ (г. Томск)

*А.Ф. Закирова*, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (г. Тюмень)

*Л.И. Корнеева*, д-р пед. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург)

*М.П. Которова*, д-р филол. наук, проф., ПГНИУ (г. Пермь)

*Л.В. Кушнина*, д-р филол. наук, проф., ПНИПУ (г. Пермь)

*К.М. Левитан*, д-р пед. наук, проф., УрГЮУ (г. Екатеринбург)

*Д.С. Лесневская*, д-р наук, Ун-т национального и мирового хозяйства (г. София, Болгария)

*А.Г. Минченков*, д-р филол. н., проф., СПбГУ (г. Санкт-Петербург)

*Б. Наймушин*, д-р наук, Новый болгарский университет (г. София, Болгария)

*Н.М. Нестерова*, д-р филол. наук, проф., ПНИПУ (г. Пермь)

*Н.П. Пешкова*, д-р филол. наук, проф., БашГУ (г. Уфа)

*О.Б. Пономарева*, д-р филол. наук, проф., ТюмГУ (г. Тюмень)

*Е.Р. Поршнев*, д-р пед. наук, проф., НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (г. Н. Новгород)

*Н.Н. Сергеева*, д-р пед. наук, проф., УрГПУ (г. Екатеринбург)

*В.Д. Табанакова*, д-р филол. наук, проф., ТюмГУ (г. Тюмень)

*Л.П. Тарнаева*, д-р пед. наук, доц., СПбГУ (г. Санкт-Петербург)

*М.Г. Торрес Диаз*, д-р наук, проф. Малагского университета (г. Малага, Испания)

*С.С. Хромов*, д-р филол. наук, проф., МПУ (г. Москва)

*Б. Чович*, академик, д-р наук, Панъевропейский ун-т (г. Баня-Лука, Босния и Герцеговина)

*Л.И. Чович*, д-р наук, проф., Панъевропейский ун-т (г. Баня-Лука, Босния и Герцеговина)

*С.С. Шляхова*, д-р филол. наук, проф., ПНИПУ (г. Пермь)

Периодическое печатное издание (выходит 4 раза в год). Публикация статей осуществляется бесплатно.

Журнал «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 66930 от 22.08.2016. Журнал зарегистрирован в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

Журнал включен в Перечень изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов научных исследований, по следующим научным специальностям: 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки); 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 45076.

**Учредитель** – федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет».

**Адрес учредителя, издателя и редакции:** Пермский край, г. Пермь, пр-кт Комсомольский, д. 29.

Тел. (342) 2-198-040, e-mail: linguistics.pedagogics@gmail.com.

UDC 81+372. 881.1

*PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin* is a peer-reviewed periodical that publishes articles devoted to the scientific study of language, translation and interpreting, as well as theory and methodology of teaching foreign languages, Russian as a native and foreign language (university level), as well as theory and methodology of training professional translators and interpreters.

The journal is intended for academicians, university teachers, postgraduate and undergraduate students doing research in linguistics and language didactics.

### **Editor-in-Chief**

*T.S. Serova*, Dr. Ped. Sc., Prof. (Perm, Russia)

### **Deputy Editor**

*A.Yu. Naugolnykh*, Cand. Ped. Sc., Assoc. Prof. (Perm, Russia)

### **Editorial Board**

*E.V. Alikina*, Dr. Ped. Sc., Assoc. Prof. (Perm, Russia)  
*G.A. Baeva*, Dr. Philol. Sc., Prof. (St.-Petersburg, Russia)  
*E.A. Bazhenova*, Dr. Philol. Sc. (Perm, Russia)  
*N.V. Vasilieva*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Moscow, Russia)  
*N.N. Gavrilenko*, Dr. Ped. Sc., Prof. (Moscow, Russia)  
*L.K. Geykhman*, Dr. Ped. Sc., Prof. (Perm, Russia)  
*S.K. Gural*, Dr. Ped. Sc., Prof. (Tomsk, Russia)  
*A.F. Zakirova*, Dr. Ped. Sc., Prof. (Tyumen, Russia)  
*L.I. Korneeva*, Dr. Ped. Sc., Prof. (Yekaterinburg, Russia)  
*M.P. Kotyurova*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Perm, Russia)  
*L.V. Kushnina*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Perm, Russia)  
*K.M. Levitan*, Dr. Ped. Sc., Prof. (Yekaterinburg, Russia)  
*D.S. Lesnevska*, Dr. Sc. (Sofia, Bulgaria)  
*A.G. Minchenkov*, Dr. Philol. Sc., Prof. (St.-Petersburg, Russia)  
*B. Naimushin*, Ph.D. Ling. (Sofia, Bulgaria)  
*N.M. Nesterova*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Perm, Russia)  
*N.P. Peshkova*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Ufa, Russia)  
*O.B. Ponomaryova*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Tyumen, Russia)  
*E.R. Porshneva*, Dr. Ped. Sc., Prof. (N. Novgorod, Russia)  
*N.N. Sergeeva*, Dr. Ped. Sc., Prof. (Yekaterinburg, Russia)  
*V.D. Tabanakova*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Tyumen, Russia)  
*L.P. Tarnaeva*, Dr. Ped. Sc. (St.-Petersburg, Russia)  
*M.G. Torres Diaz*, Ph.D. Ling. (Malaga, Spain)  
*S.S. Khromov*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Moscow, Russia)  
*B. Covic*, Dr. Sc., Prof. (Banja Luka, Bosnia and Herzegovina)  
*L.I. Chovich*, Dr. Sc., Prof. (Banja Luka, Bosnia and Herzegovina)  
*S.S. Shlyakhova*, Dr. Philol. Sc., Prof. (Perm, Russia)

The journal is published quarterly. The publication is free of charge.

The journal was registered by the Federal service for supervision of communications, information technology, and mass media (Roskomnadzor). Reg. no. PI № FS 77-66930 of 22 Aug., 2016.

The journal is recommended by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation (VAK RF) for publication of the research results in linguistics and pedagogy.

**The Founder:** Federal State-Funded Autonomous Educational Institution of Higher Education “Perm National Research Polytechnic University” (PNRPU).

**Address of the Founder, the Publisher and the Editorial office:** Perm region, Perm city, Komsomolsky ave., 29.  
Phone no. +7 (342) 2-198-040, e-mail: linguistics.pedagogics@gmail.com.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики

- В.Е. Горшкова, А.П. Кузнецова*  
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА СТАНДАРТОВ  
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... 8
- Ю.В. Богоявленская, Д.А. Палийчук*  
ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ КОЛЛОКАЦИЙ  
ВО ФРАНЦУЗСКОЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ..... 19
- Е.Ю. Балашова, Е.А. Богачева*  
ДИСКУРС СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПРАГМАТИЧЕСКОМ  
И ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ ..... 29
- Г.Ф. Дульмухаметова, З.Н. Сиразиева*  
К АКТУАЛЬНЫМ ВОПРОСАМ ЛИНГВИСТИКИ  
В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ..... 39
- В.В. Слободянюк*  
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ  
ЗАГЛАВИЯ И АННОТАЦИИ НАУЧНОЙ СТАТЬИ С РУССКОГО  
НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ..... 49
- И.В. Седина, С.А. Драгунова*  
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ  
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ..... 59

### Раздел II. Методика обучения иностранным языкам и иноязычному речевому общению

- Е.В. Шустрова, А.П. Чудинов*  
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПОЛИКОДОВОГО  
ИНТЕРТЕКСТА У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ..... 68
- А.А. Прохорова, Е.Е. Виноградова*  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ  
ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ ..... 84
- Н.В. Макшанцева, М. Валери, Е.Н. Дмитриева*  
УСПЕШНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ  
В ТАНДЕМЕ: НОВЫЕ ИДЕИ И ПЕРСПЕКТИВЫ..... 97

<i>Н.А. Каталкина, А.А. Сибгатуллина</i>	
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА .....	113
<i>Ю.Ю. Сясь</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	127
<i>О.В. Бадрызлова, Н.Г. Кантышева</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ОЛИМПИАДНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМЕННОГО ЗАДАНИЯ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	139

### **Раздел III. Теория и технологии профессионального образования**

<i>Л.А. Косолапова, Ю.В. Михайлова, Ю.Ю. Тимкина</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ .....	150
<i>С.И. Щетнев</i>	
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ .....	164

### **Раздел IV. Теория и практика обучения письменному и устному переводу**

<i>Т.С. Серова, А.Ю. Наугольных, Е.Л. Пипченко</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЕ ГИБКОЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ ТЕКСТОВ В РЕЧЕВОЙ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИСЬМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА .....	178
<i>М.П. Коваленко</i>	
РЕШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО АУДИРОВАНИЯ .....	197
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК ПНИПУ. ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ».....	216

## CONTENTS

### Section I. Issues of Theoretical and Applied Linguistics

<i>V.E. Gorshkova, A.P. Kuznetsova</i> STANDARDS TRANSLATION QUALITY ASSESSMENT IN RUSSIAN FEDERATION .....	8
<i>Yu.V. Bogoyavlenskaya, D.A. Paliychuk</i> APPROACHES TO THE STUDY OF COLLOCATIONS IN FRENCH CORPUS LINGUISTICS .....	19
<i>E.Yu. Balashova, E.A. Bogacheva</i> DISCOURSE OF COURT PROCEEDINGS IN PRAGMATIC AND LINGUISTIC ASPECTS OF STUDY .....	29
<i>G.F. Dulmukhametova, Z.N. Sirazieva</i> ON THE CURRENT ISSUES OF LINGUISTICS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	39
<i>V.V. Slobodyanyuk</i> TRANSLATING TERMINOLOGY IN ACADEMIC PAPER TITLES AND ABSTRACTS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH.....	49
<i>I.V. Sedina, S.A. Dragunova</i> PROBLEMS OF TRANSLATING ENGLISH LEGAL DISCOURSE TEXTS .....	59

### Section II. Language and Communication Teaching Methods

<i>E.V. Shustrova, A.P. Chudinov</i> READING SKILLS DEVELOPMENT ON THE DATA OF POLYCODE INTERTEXT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING .....	68
<i>A.A. Prokhorova, E.E. Vinogradova</i> MODERN DIGITAL VISUALIZATION TOOLS FOR TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS' WORK ON PROFESSIONAL TERMINOLOGY IN A FOREIGN LANGUAGE.....	84
<i>N. Makshantseva, M. Valeri, E.N. Dmitrieva</i> SUCCESSFUL INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TANDEM: NEW IDEAS AND APPROACHES.....	97
<i>N.A. Katalkina, A.A. Sibgatullina</i> TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING IN HIGHER EDUCATION WITH THE HELP OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE.....	113

<i>Yu.Yu. Syas</i>	THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS BASED ON PROJECT-BASED LEARNING.....	127
<i>O.V. Badryzlova, N.G. Kantysheva</i>	OLYMPIAD COMPETENCE DEVELOPMENT FOR THE CREATIVE WRITING TASK IN THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD FOR SCHOOLCHILDREN IN THE GERMAN LANGUAGE .....	139

**Section III. Theory and Technology  
of Professional Education**

<i>L.A. Kosolapova, Yu.V. Mikhailova, Yu.Yu. Timkina</i>	BUILDING INDIVIDUAL CAPACITY FOR SELF-DEVELOPMENT THROUGH LANGUAGE TRAINING AT THE UNIVERSITY.....	150
<i>S.I. Schetnev</i>	ON THE DEVELOPMENT OF TRANSLATION STUDENTS' PRODUCTIVE THINKING .....	164

**Section IV. Theory and Practice of  
Teaching Translation and Interpreting**

<i>N.S. Serova, A.Yu. Naugolnykh, E.L. Pipchenko</i>	FLEXIBLE PROFESSIONALLY-ORIENTED TRANSLATION READING IN BILINGUAL WRITTEN TECHNICAL TRANSLATION.....	178
<i>M.P. Kovalenko</i>	SOLVING COMMUNICATIVE TASKS IN THE PROCESS OF DEVELOPING FUTURE INTERPRETERS' LISTENING SKILLS .....	197

## Раздел I. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики

УДК 81'255.2:6

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.1

**В.Е. Горшкова, А.П. Кузнецова**

Поступила: 17.12.2024

Одобрена: 30.01.2025

Принята к печати: 07.04.2025

Иркутский государственный университет,  
Иркутск, Российская Федерация

### ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПЕРЕВОДА СТАНДАРТОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Одной из приоритетных задач в рамках концепции опережающего развития является создание актуальных национальных стандартов по всем отраслям, включая стандартизацию направления «искусственный интеллект», что поднимает проблему качественного перевода национальных и международных стандартов, учитывая насыщенность таких стандартов узконаправленными специфичными терминами, сокращениями, аббревиатурами, числовой информацией, сопровождающейся единицами измерения, которые в определенных случаях требуют грамотного конвертирования в единицы метрической системы принимающего общества. Постулируется важность проведения работы по редактированию, приведению к единому образцу стандартов, идентичных международным, и устранению накопившихся неточностей. Решению этих проблем может способствовать предлагаемая схематическая модель комплексного программного обеспечения по типу ERP-системы, которое бы включало в себя несколько модулей, каждый из которых призван объединять работу переводчика, специалиста по стандартизации и CAT-программы, в частности, в целях обеспечения единства терминологии. Основным элементом данной схематической модели комплексного программного обеспечения становится база данных верифицированных переводов высокого качества. Для оценки качества технического перевода в рамках гипотетической экосистемы избрана количественная система оценки перевода LISA. Предполагаемые преимущества использования предложенного IT-решения: оптимизация и автоматизация работы, прозрачность выполнения рабочих процессов, экономия времени и, как следствие, повышение качества переводов технической документации. Аналогичная система «Росстандарта» «БЕРЕСТА», которая позволяет управлять стандартами на всех этапах жизненного цикла, а также SMART-стандарты, которые активно внедряются на предприятиях экономического сектора, могут послужить основой для разработки и введения IT-решений для переводчиков в сфере технического перевода. При написании статьи использованы общенаучные методы описания, анализа, синтеза и метод моделирования.

**Ключевые слова:** перевод, техническая документация, оценка качества перевода, стандарт, ERP-система, программное обеспечение, экосистема.



статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under  
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**V.E. Gorshkova, A.P. Kuznetsova**

Irkutsk State University,  
Irkutsk, Russian Federation

Received: 17.12.2024

Accepted: 30.01.2025

Published: 07.04.2025

## **STANDARDS TRANSLATION QUALITY ASSESSMENT IN RUSSIAN FEDERATION**

One of the priority areas of outstripping development is to create relevant national standards in all spheres of human activities, especially the standardization of the artificial intelligence field. The article is devoted to the current translation problems of national and international standards. It is shown that standards are difficult to translate due to field-specific terms, shorten words and abbreviations. Of particular interest is numerical information with measurement units which require proper conversion into units of the metric system of the target culture. It is stressed that extensive editing, unification and elimination of accumulated errors are needed. One of the possible solutions is to create comprehensive modular software on the base of ERP system. It is expected to organize effective work of translators and standardization experts on a cloud platform of CAT tool and to provide a unified termbase. The main element of this ecosystem is a database of verified high-quality translations. It is proposed to apply the LISA quantitative assessment model in the hypothetical ERP ecosystem as a translation quality assessment method. The potential advantages of using this software are task optimization and automatization, transparency of processes, time saving and, as a result, high quality of technical translation. A similar Rosstandart BERESTA system, allowing managing standards at all stages of the life cycle, and SMART standards can serve as the basis for the development and introduction of IT solutions for technical translators. Methods of describing, analyzing, synthesizing and modeling were used.

**Keywords:** *translation, technical documentation, translation quality assessment, standard, ERP system, software, ecosystem.*

### **Введение**

XXI век – век компьютерных технологий. По словам руководителя «Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии» («Росстандарт») А.П. Шалаева, создание системы актуальных национальных стандартов по всем отраслям, в том числе по технологиям искусственного интеллекта (ИИ), – одна из приоритетных задач в рамках концепции опережающего развития [1, 2]. Поскольку внедрение ИИ, в том числе нейронных сетей, в работу физических и юридических лиц идет быстрыми темпами, особенно важно сформировать унифицированную нормативно-техническую базу, которая позволит эффективно использовать ИИ и интегрировать его в различные сферы деятельности человека. В 2020 году «Росстандарт» принял «Перспективную программу стандартизации по приоритетному направлению «Искусственный интеллект» (программа) на период с 2021 по 2024 год. Она включает в себя разработку не менее 111 стандартов, которые призваны преодолеть нормативно-технические барьеры в реализации федерального проекта «Искусственный интеллект» [3]. В программе указано, что «данная серия стандартов должна обладать свойствами целостности, полноты, внутренней непротиворечивости, являться взаимоувязанной с другими национальными документами по стандартизации в области информационных технологий и

быть гармонизированной с международными стандартами в области ИИ» [4]. Обеспечение внутренней непротиворечивости терминологии и интегрирование в систему национальных и, как следствие, международных стандартов должны быть результатом совместной работы специалистов по стандартизации и техническому переводу. Одним из главных факторов, благодаря которому возможен обмен опытными данными на межгосударственном уровне, является наличие качественно выполненных переводов.

Несмотря на то, что в настоящее время приоритетным направлением работы «Росстандарта» является область ИИ, необходимо обратить внимание на огромное количество неточностей, накопившихся в переводах стандартов, идентичных международным. К основным проблемам, существующим в данной области, можно отнести отсутствие единой терминологии, систематический выход переводов с задержкой, которая составляет несколько лет, неточности и ошибки как в тексте переведенных стандартов, так и их названиях, приводящих к существенному искажению смысла [5, 6]. Вышеизложенное противоречит нескольким принципам стандартизации, приведенным в Федеральном законе от 29.06.2015 N 162-ФЗ (ред. от 30.12.2020) «О стандартизации в Российской Федерации» [7].

### **Специфика перевода стандартов**

Рассмотрим основные трудности, с которыми сталкивается переводчик при работе со стандартами. Описание специфичных моментов и ошибок перевода нормативно-технической документации данного типа, приведенное ниже, может служить предупреждением и некоторой помощью для начинающих технических переводчиков.

При переводе и постредактировании нормативно-технической документации по типу ГОСТов, ТУ, СНИПов, СТО определенную сложность представляет предельная насыщенность текста оригинала:

- 1) узконаправленными специфичными терминами;
- 2) числовой информацией, сопровождающейся единицами измерения, которые в определенных случаях требуют грамотного конвертирования в единицы метрической системы принимающего общества;
- 3) сокращениями, аббревиатурами.

Как было изложено выше, одной из основных проблем является отсутствие единства терминологии. Ситуация перевода осложняется тем, что термины могут иметь разные эквиваленты на языке перевода, выбор которых напрямую зависит от сферы деятельности [8].

В различных стандартах на первый план выдвигается перечисление нормативных показателей, которые представлены в числовом виде с соответствующими единицами измерения. При переводе необходимо учитывать, в какой системе единиц будут перевыражены числовые данные. Наиболее

широко используемой является Международная система единиц (СИ). Она принята в качестве основной системы единиц в большинстве стран мира, однако в Великобритании, США, Мьянме, Либерии и частично в Канаде может использоваться британская имперская и американская системы измерения.

При осуществлении перевода нормативно-технической документации с языка оригинала на язык перевода и наоборот необходимо также учитывать особые правила оформления конечного текста: он должен соответствовать определенной унифицированной форме документов данного типа.

### **Типичные ошибки в переводах стандартов**

По мнению специалистов в сфере управления качеством и сертификации В.А. Качалова, А.И. Гражданкина, Н.Г. Суровцевой, часто встречаемые неточности перевода международных стандартов качества можно систематизировать и распределить по категориям на четыре группы:

1. Смысловые ошибки.

2. Ошибки формы – орфографические, пунктуационные ошибки; неприемлемые сокращения; неправильные речевые обороты; опечатки; неверное написание дат, цифр, названий стран, имен собственных и пр.

3. Стилистические ошибки.

4. Ошибки в переводе терминологии, которые сводятся к неверному выбору эквивалента для многозначного слова с широкой семантикой. Некорректный перевод на русский язык узкоспециальных терминов искажает их признанную целевую направленность в стандартах [8].

Уточним, что в настоящее время в России общие требования к письменному переводу изложены в следующих нормативных документах:

1. ГОСТ 7.36-2006 «Неопубликованный перевод. Общие требования и правила оформления».

2. ПР 50.1.027-2014. «Правила оказания переводческих и особых видов лингвистических услуг». В контексте нашего исследования особый интерес представляет пункт «5.2.2 Требования к переводу технической документации» данного документа.

Перечислим некоторые стандарты, которые могут помочь переводчику в устранении неточностей при работе с технической документацией: ГОСТ 7.0-99 «Информационно-библиотечная деятельность, библиография. Термины и определения» (содержит официальный вариант перевода ряда терминов в паре русский-английский языки), ГОСТ 7.11-2004 (ИСО 832:1994) «Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на иностранных европейских языках» (устанавливает правила сокращения слов и словосочетаний на разных языках), ГОСТ 7.12-93 «Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке. Общие требования и правила». При

переводе мер и физических единиц также следует руководствоваться ГОСТ 7.36-2006 «Неопубликованный перевод. Общие требования и правила оформления» и ГОСТ 8.417-2002 «Государственная система обеспечения единства измерений (ГСИ). Единицы величин» [9].

### **Количественная система оценки качества переводов LISA**

Перейдем к вопросу оценки качества, а именно к количественным системам оценки качества переводов технических текстов. Как правило, они создаются внутри производственных компаний для практических целей. Названия таких систем обычно содержат наименование юридического лица. Примерами количественных систем оценки качества переводов технических текстов служат: SAE J2450, ITR BlackJack, ATA (American Translators Association), LISA (the Localization Industry Standards Association). Наиболее удобной и приемлемой для нехудожественных текстов считается система LISA. В основе этой модели лежит классификация переводческих ошибок по степени их значимости. Для удобства ее использования было создано специальное программное обеспечение. Переводческие ошибки структурированы в таблицу и разбиты по категориям: нормативно языковые (орфографические, пунктуационные, лексико-семантические, грамматические, фразеологические ошибки), смысловые и терминологические (использование неверных терминов). За основной показатель качества перевода принимается индекс качества перевода (TQI, Translation Quality Index), который рассчитывается по формуле:

$$TQI = (1 - EP/W) * 100,$$

где EP (Error Points) – суммарное количество баллов ошибок, W (Words) – количество слов в тексте.

Значение индекса TQI (в процентах) свидетельствует о качестве перевода. Оно может оцениваться как «отличное» ( $98 \leq TQI \leq 100$ ), «хорошее» ( $95 \leq TQI \leq 97$ ), «удовлетворительное» ( $90 \leq TQI \leq 94$ ) и «неудовлетворительное» ( $TQI < 90$ ). В России данная количественная система оценки перевода активно используется переводческими компаниями при работе со специальными текстами [10, 11].

### **Новая ERP-экосистема как решение проблем**

Идея цифровизации и автоматизации стандартизации не нова: она продиктована современными потребностями технологизации общества. Уже в 2023 году «Росстандарт» утвердил предварительный национальный стандарт ПНСТ 864-2023 «Умные (SMART) стандарты. Общие положения». Данные «умных» стандартов представлены в таком формате, который удобен как для человека, так и для «машины». Благодаря этому информационные систе-

мы могут напрямую обрабатывать информацию стандартов [12]. Также необходимо упомянуть одну из подсистем Федеральной государственной информационной системы «Росстандарта» под названием «БЕРЕСТА», функциональные возможности которой находятся в активной доработке. Предполагается, что она позволит полностью автоматизировать процесс управления стандартами на всех этапах жизненного цикла. Благодаря «БЕРЕСТЕ» весь бумагооборот в данной сфере перейдет в цифровой формат, а дистанционное взаимодействие пользователей этой подсистемы увеличит эффективность разработки, редактирования и использования стандартов [13].

Для обеспечения конкурентоспособности России в международном научно-техническом сообществе, в том числе по перспективному и актуальному направлению «Искусственный интеллект», необходимо начать широко-масштабные работы по редактированию, приведению к единому образцу стандартов, идентичных международным, и устранению накопившихся неточностей. Всеобъемлющим решением вышеуказанных проблем, на наш взгляд, видится создание комплексного программного обеспечения по типу ERP-систем, которое объединило бы работу некоторой САТ-программы, количественной системы оценки перевода и специалистов из различных областей в экосистему с единой базой данных.

Под ERP понимается подход к ведению бизнеса, согласно которому все данные должны быть собраны в одном месте. ERP-система – комплекс программ, обычно, работающих в «облаке», которые образуют единую систему для сбора, обработки и взаимодействия с данными. Программы ERP-системы разделены по модулям для выполнения определенных задач. Единое информационное пространство, созданное компанией, позволяет эффективно управлять всеми ресурсами [14]. Известные ERP-системы: 1С:ERP, SAP ERP, Oracle ERP, Галактика ERP.

Гипотетическая система программ для решения проблем качественного перевода стандартов – амбициозный проект, требующий огромных ресурсов для разработки и реализации. Возможно, на этапе идеи он экономически невыгоден, однако не лишен смысла. Полагаем, что программное обеспечение по типу ERP-системы позволит контролировать процесс перевода от начала до конца, на каждом этапе будет производиться оценка качества (инструмент – система оценки перевода LISA). Попробуем построить схематическую модель будущей экосистемы, чтобы наглядно продемонстрировать взаимозависимость компонентов и их иерархию (рисунок).

Ключевым элементом любой экосистемы является база данных. При переводе стандартов важно единство терминологии. Для обеспечения такого единства необходим анализ параллельных текстов. База данных призвана объединить верифицированные переводы стандартов. Оценку переводов должен осуществлять специалист в области стандартизации, обладающий

определенными компетенциями. Взаимодействие переводчика и специалиста будет осуществляться в пространстве некоторой САТ-программы, разработка которой также должна быть включена в план реализации единой экосистемы для перевода и выпуска стандартов.

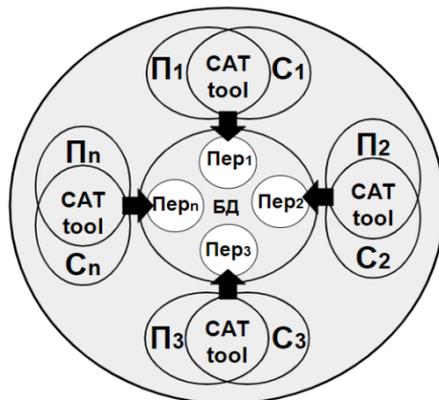


Рис. Схематическая модель гипотетического ПО, где П – переводчик, С – специалист, Пер – перевод, БД – база данных, САТ tool – программа автоматизации процесса перевода

Как видно из схемы, переводчик, специалист и САТ-программа образуют модуль. Результатом работы модуля становится перевод, который после верификации помещается в единую базу данных. Каждый модуль будет нести ответственность за определенные виды стандартов (основополагающие, на продукцию, на услуги, на процессы (работы), на методы контроля, на термины и определения) [15]. ERP-система – это множество модулей, выполняющих различные функции. По аналогии будущая экосистема может быть дополнена другими модулями, оптимизирующими работу. Она сможет объединить несколько сервисов в единое рабочее пространство. Несмотря на то, что за основу архитектуры взята ERP-система, гипотетическая система программ будет иметь отличия, обусловленные областью применения.

### Заключение

Таким образом, к числу основных проблем в области перевода стандартов относятся: отсутствие единой терминологии, систематическая задержка выхода переводов, неточности и ошибки в переводах, приводящие к существенному искажению смысла. Решению этих проблем может способствовать предлагаемая схематическая модель комплексного программного обеспечения по типу ERP-системы, которое бы включало в себя несколько модулей, каждый из которых призван объединять работу переводчика, специалиста по стандартизации и САТ-программы. Для оценки качества технического перевода в рамках гипотетической экосистемы выбрана количественная система

оценки перевода LISA. Исходя из успешного опыта российских крупных и средних предприятий экономического сектора по использованию ERP-систем, можно предположить, что гипотетическое структурированное IT-решение для области перевода стандартов будет иметь следующие преимущества: оптимизация и автоматизация работы, прозрачность выполнения рабочих процессов, экономия времени и, как следствие, повышение качества переводов технической документации.

### **Список литературы**

1. Опережающее развитие стандартизации и повышение востребованности стандартов – ключевые векторы развития [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rst.gov.ru/newsRST/redirect/news/1//9312> (дата обращения: 09.05.2024).
2. Первая система сертификации в сфере искусственного интеллекта [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rst.gov.ru/newsRST/redirect/news/1//9312> (дата обращения: 09.05.2024).
3. Регуляторика [Электронный ресурс]. – URL: <https://ai.gov.ru/ai/regulatory/> (дата обращения: 09.05.2024).
4. Перспективная программа стандартизации по приоритетному направлению «Искусственный интеллект» на период 2021-2024 годы [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.economy.gov.ru/material/file/28a4b183b4aee34051e85ddb3da87625/20201222.pdf> (дата обращения: 10.05.2024).
5. Качалов, В.А. Качество перевода стандартов: ситуацию надо менять / В.А. Качалов // Стандарты и качество. – 2012. – № 11. – С. 20–25.
6. Качалов, В.А. И снова о переводе международных стандартов: открытое письмо руководству Росстандарта [Электронный ресурс] / В.А. Качалов. – URL: <https://ria-stk.ru/mos/adetail.php?ID=221657&ysclid=luwmmo69vj360807751> (дата обращения: 10.05.2024).
7. Федеральный закон от 29.06.2015 N 162-ФЗ (ред. от 30.12.2020) «О стандартизации в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_181810/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181810/) (дата обращения: 10.05.2024).
8. Дролова, Е.Ю. Проблемы перевода англоязычных международных стандартов менеджмента качества / Е.Ю. Дролова, И.В. Зайкова, Э.А. Мезенцева // Вестник ИрГТУ. Сер.: Социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 4(99). – С. 255–259.
9. Переводим ГОСТы и СНИПы. Практические рекомендации [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.toptr.ru/library/translation-truth/perevodim-gostyi-i-sniipyi-prakticheskie-rekomendaczii.html> (дата обращения: 13.05.2024).
10. Альбукова, О.В. Обзор существующих подходов к проблеме оценки качества перевода / О.В. Альбукова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – Ч. 2, № 4(58). – С. 65–69.
11. Аудиторный билингвизм. Моделирование иноязычного пространства в лингвистическом вузе / И.Е. Абрамова [и др.]. – СПб.: Лань, 2022. – 224 с.

12. Новый этап цифровой трансформации национальной системы стандартизации [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/presscenter/news?portal:componentId=88beae40-0e16-414c-b176-d0ab5de82e16&navigationalstate=JBPNs\\_r00ABXczAAZhY3Rpb24AAAABAA5zaW5nbGVOZXdzVmll dwACaWQAAAABAAQ5MTY3AAAdfX0VPR19f](https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/presscenter/news?portal:componentId=88beae40-0e16-414c-b176-d0ab5de82e16& navigationalstate=JBPNs_r00ABXczAAZhY3Rpb24AAAABAA5zaW5nbGVOZXdzVmll dwACaWQAAAABAAQ5MTY3AAAdfX0VPR19f) (дата обращения: 14.12.2024).

13. Новые направления цифровизации национальной системы стандартизации [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/presscenter/news?portal:isSecure=true&navigationalstate=JBPNs\\_r00ABXczAAZhY3Rpb24AAAABAA5zaW5nbGVOZXdzVmll dwACaWQAAAABAAQ5NTcxAAAdfX0VPR19f&portal:componentId=88beae40-0e16-414c-b176-d0ab5de82e16](https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/presscenter/news?portal:isSecure=true&navigationalstate=JBPNs_r00ABXczAAZhY3Rpb24AAAABAA5zaW5nbGVOZXdzVmll dwACaWQAAAABAAQ5NTcxAAAdfX0VPR19f&portal:componentId=88beae40-0e16-414c-b176-d0ab5de82e16) (дата обращения: 14.12.2024).

14. Хватков, Г. Сверхразум для бизнеса. Что такое ERP-системы, как они устроены и какими бывают [Электронный ресурс] / Г. Хватков. – URL: <https://skillbox.ru/media/management/chto-takoe-erpsistemy-kak-oni-ustroeny-i-kakimi-byvayut/> (дата обращения: 14.05.2024).

15. Виды стандартов [Электронный ресурс]. – URL: [https://info.metrologu.ru/spravochnik/standartizatsiya/dokumenty-po-standartizatsii/vidy\\_dokumentov\\_standartizatsii.html](https://info.metrologu.ru/spravochnik/standartizatsiya/dokumenty-po-standartizatsii/vidy_dokumentov_standartizatsii.html) (дата обращения: 14.05.2024).

## References

1. Operezhaiushchee razvitie standartizatsii i povyshenie vostrebovannosti standartov – kluchevye vektory razvitiia [Advanced standardization and increased demand for standards: Key development aspects]. Available at: <https://www.rst.gov.ru/newsRST/redirect/news/1//9319> (accessed 09.05.2024).

2. Pervaaia sistema sertifikatsii v sfere iskusstvennogo intellekta [First certification system for artificial intelligence]. Available at: <https://www.rst.gov.ru/newsRST/redirect/news/1//9312> (accessed 09.05.2024).

3. Regulatorika [Regulatory]. Available at: <https://ai.gov.ru/ai/regulatory/> (accessed 09.05.2024).

4. Perspektivnaia programma standartizatsii po prioritetnomu napravleniiu «Iskusstvennyi intellekt» na period 2021-2024 gody [Promising standardization programme in the priority area of Artificial Intelligence for 2021-2024]. Available at: <https://www.economy.gov.ru/material/file/28a4b183b4aee34051e85ddb3da87625/20201222.pdf> (accessed 10.05.2024).

5. Kachalov V.A. Kachestvo perevoda standartov: situatsiiu nado meniat' [Quality of standards translation: changes are needed]. *Standarty i kachestvo*, 2012, iss. 11, pp. 20–25.

6. Kachalov V.A. I snova o perevode mezhdunarodnykh standartov: otkrytoe pis'mo rukovodstvu Rosstandarta [Problems of international standards translation: Open letter to Federal Agency on Technical Regulating and Metrology]. Available at: <https://riastk.ru/mos/adetail.php?ID=221657&ysclid=luwmmo69vj360807751> (accessed 10.05.2024).

7. O standartizatsii v Rossiiskoi Federatsii [On standardization in Russian Federation]. The Federal Law on Standardization in the Russian Federation No. 162-FZ, rev. 30.12.2020. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_181810/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181810/) (accessed 10.05.2024).

8. Drolova E.I., Zaikova I.V., Mezentseva E.A. Problemy perevoda angloiazychnykh mezhdunarodnykh standartov menedzhmenta kachestva [Issues of translating English-

language international quality management standards]. *Vestnik IrGTU. Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2015, iss. 4(99), pp. 255–259.

9. Perevodim GOSTy i SNIpy. Prakticheskie rekomendatsii [Translation of standards (GOSTs) and construction standards and regulations (SNiPs). Guidelines]. Available at: <https://www.toprr.ru/library/translation-truth/perevodim-gostyi-i-sniyi-prakticheskie-rekomendaczii.html> (accessed 13.05.2024).

10. Al'bukova O.V. Obzor sushchestvuiushchikh podkhodov k probleme otsenki kachestva perevoda [Reviewing existing approaches to the problem of translation quality evaluation]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, vol. 2, iss. 4(58), pp. 65–69.

11. Abramova I.E. [et al.]. Auditorni bilingvizm. Modelirovanie inoazychnogo prostranstva v nelingvisticheskom vuze [Classroom bilingualism. Modelling of a foreign language environment in a non-linguistic university]. Saint Petersburg. Lan', 2022, 224 p.

12. Novyi etap tsifrovoi transformatsii natsional'noi sistemy standartizatsii [New phase of national standardization system digitalization]. Available at: [https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/presscenter/news?portal:componentId=88beae40-0e16-414c-b176-d0ab5de82e16&portal:navigationalstate=JBPNS\\_r00ABXczAAZhY3Rpb24AAAABAA5zaW5nbGVOZXdzVmllldwACaWQAAAABAAQ5MTY3AAAdfX0VPR19f](https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/presscenter/news?portal:componentId=88beae40-0e16-414c-b176-d0ab5de82e16&portal:navigationalstate=JBPNS_r00ABXczAAZhY3Rpb24AAAABAA5zaW5nbGVOZXdzVmllldwACaWQAAAABAAQ5MTY3AAAdfX0VPR19f) (accessed 14.12.2024).

13. Novye napravleniia tsifrovizatsii natsional'noi sistemy standartizatsii [New directions of national standardization system digitalization]. Available at: [https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/presscenter/news?portal:isSecure=true&portal:navigationalstate=JBPNS\\_r00ABXczAAZhY3Rpb24AAAABAA5zaW5nbGVOZXdzVmllldwACaWQAAAABAAQ5NTcxAAAdfX0VPR19f&portal:componentId=88beae40-0e16-414c-b176-d0ab5de82e16](https://www.rst.gov.ru/portal/gost/home/presscenter/news?portal:isSecure=true&portal:navigationalstate=JBPNS_r00ABXczAAZhY3Rpb24AAAABAA5zaW5nbGVOZXdzVmllldwACaWQAAAABAAQ5NTcxAAAdfX0VPR19f&portal:componentId=88beae40-0e16-414c-b176-d0ab5de82e16) (accessed 14.12.2024).

14. Khvatkov G. Sverkhrazum dlia biznesa. Chto takoe ERP-sistemy, kak oni ustroeny i kakimi byvaiut [ERP systems: Definition, architecture and types]. Available at: <https://skillbox.ru/media/management/chtotakoe-erpsistemy-kak-oni-ustroeny-i-kakimi-byvaiut/> (accessed 14.05.2024).

15. Vidy standartov [Types of standards]. Available at: [https://info.metrologu.ru/spravochnik/standartizatsiya/dokumenty-po-standartizatsii/vidy\\_dokumentov\\_standartizatsii.html](https://info.metrologu.ru/spravochnik/standartizatsiya/dokumenty-po-standartizatsii/vidy_dokumentov_standartizatsii.html) (accessed 14.05.2024).

## **Сведения об авторах**

**ГОРШКОВА Вера Евгеньевна**

e-mail: [gorchkova\\_v@mail.ru](mailto:gorchkova_v@mail.ru)

Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры перевода и переводоведения, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, Иркутский государственный университет (Иркутск, Российская Федерация)

## **About the authors**

**Vera E. GORSHKOVA**

e-mail: [gorchkova\\_v@mail.ru](mailto:gorchkova_v@mail.ru)

Doctor of Philology, Full Professor, Professor of Department of Translation and Translation Studies, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation)

**КУЗНЕЦОВА Анна Павловна**

e-mail: *anna-kuz-l.b.l@mail.ru*

**Anna P. KUZNETSOVA**

e-mail: *anna-kuz-l.b.l@mail.ru*

Студентка магистратуры, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации, Иркутский государственный университет (Иркутск, Российская Федерация)

Master's student, Institute of Philology, Foreign Languages and Media Communication, Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Горшкова, В.Е. Оценка качества перевода стандартов в Российской Федерации / В.Е. Горшкова, А.П. Кузнецова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 8–18.

Please cite this article in English as:

Gorshkova V.E., Kuznetsova A.P. Standards translation quality assessment in Russian Federation. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 8–18. (*In Russian*).

УДК 81`33

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.2

**Ю.В. Богоявленская<sup>1,2</sup>, Д.А. Палийчук<sup>2</sup>**

Поступила: 01.12.2024

Одобрена: 13.01.2025

Принята к печати: 07.04.2025

<sup>1</sup>Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup>Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Российская Федерация

## ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ КОЛЛОКАЦИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Рассматриваются особенности изучения коллокаций во французской лингвистике. Актуальность темы обусловлена недостаточным количеством работ отечественных лингвистов, посвященных опыту иностранных коллег (за исключением британских). В статье представлены подходы к определению и извлечению коллокаций во французской научной литературе. Обзор работ позволил установить, что французские лингвисты не имеют единого мнения насчет точного определения коллокации. Отмечаются динамичный характер самого явления коллокации и её промежуточное положение между свободными и связанными сочетаниями слов. Выявлены три обобщенные группы подходов к определению коллокации, более детально рассмотрена третья группа, включающая в себя критерии коллокации. Критерии коллокации в трудах французских лингвистов отличаются и по количеству, и по содержанию. Также обнаружены разногласия в наименовании составляющих коллокацию. Большинство ученых сходится во мнении, что научные споры, касающиеся формулировки фиксированного определения коллокации и её составляющих, не имеют первостепенного значения: коллокацию необходимо обсуждать в рамках конкретного исследования.

В рамках вопроса извлечения коллокаций выявлено три подхода: автоматический, лингвистический и гибридный. Автоматический подход связан со статистическими мерами, среди которых во французских исследованиях наиболее часто упоминаются Z-score, MI и log-likelihood. Лингвистический подход объединяет синтаксический и морфосинтаксический анализ. Установлено, что во французских исследованиях чаще всего используется гибридный подход, объединяющий лингвистический и автоматический подходы и неразрывно связанный с корпусными технологиями. Описаны такие проекты французских лингвистических лабораторий, как MuLLinG и ScienQuest, посвященные корпусному исследованию коллокаций, а также франко-немецкий проект Lexicoscore.

**Ключевые слова:** коллокация, критерии коллокации, структура коллокации, корпусная лингвистика, корпусные инструменты, извлечение коллокаций.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**Yu.V. Bogoyavlenskaya<sup>1,2</sup>, D.A. Paliychuk<sup>2</sup>**

Received: 01.12.2024

Accepted: 13.01.2025

Published: 07.04.2025

<sup>1</sup>Saint-Petersburg State University,  
Saint-Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup>Ural Federal University named after  
the first President of Russia B.N. Yeltsin,  
Yekaterinburg, Russian Federation

## **APPROACHES TO THE STUDY OF COLLOCATIONS IN FRENCH CORPUS LINGUISTICS**

The article discusses the features of studying collocations in French linguistics. The relevance of the topic is explained by the insufficient number of scientific works by Russian linguists devoted to the experience of foreign colleagues (except for British ones). The article presents approaches to defining and extracting collocations in French scientific literature. According to the review of works, French linguists do not have a unified opinion on the exact definition of collocation. The dynamic nature of the phenomenon of collocation itself and its intermediate position between free and fixed combinations of words are noted. Three generalized groups of approaches to defining collocation are identified, the third group, which includes collocation criteria, being considered in more detail. Collocation criteria in the works of French linguists differ both in quantity and content. Disagreements in the names of the components of collocation are also found. Most scientists agree that scientific debates concerning the formulation of a fixed definition of collocation and its components are not of primary importance: collocation should be discussed within the framework of a specific study.

Three approaches have been identified in the context of collocation extraction: automatic, linguistic, and hybrid. The automatic approach is associated with statistical measures, among which Z-score, MI, and log-likelihood are most frequently mentioned in French studies. The linguistic approach combines syntactic and morphosyntactic analysis. It has been established that the hybrid approach, which combines linguistic and automatic approaches and is linked with corpus technologies, is most often used in French studies. Such projects of French linguistic laboratories as MuLLinG and ScienQuest, dedicated to corpus research of collocations, as well as the Franco-German project Lexico-scope, are described.

**Keywords:** *collocation, collocation criteria, collocation structure, corpus linguistics, corpus tools, collocation extraction.*

### **Введение**

В настоящее время коллокации все чаще привлекают интерес лингвистов. Как отмечает М.В. Влавацкая, это можно объяснить целым рядом причин: коллокации встречаются во всех естественных языках; в коллокации конкретизируется значение входящих в нее слов; изучение способов объединения слов в коллокации фундаментально для всего языкового использования; коллокация может «предсказать» окружение главного слова [1, с. 59–60]. Коллокации являются объектом внимания не только лексикологов и фразеологов, но и корпусных лингвистов. Благодаря корпусным технологиям стало возможным эффективное изучение лексической сочетаемости. С точки зрения корпусной лингвистики «коллокация – статистически устойчивое словосочетание, которое может быть как фразеологизированным, так и свободным» [2, с. 138]. На данный момент вопрос изучения коллокаций активно об-

суждается отечественными лингвистами. Отмечено немалое количество работ, посвященных опыту зарубежных специалистов. Тем не менее в большинстве случаев речь идет о трудах британских ученых, что, несомненно, связано с введением термина «коллокация» представителями британского контекстуализма. Однако к настоящему времени появились новые подходы и направления в вопросе изучения коллокаций. В предлагаемой статье мы рассматриваем особенности подходов к изучению коллокаций во французской корпусной лингвистике.

### **Проблема определения коллокации в французской лингвистике**

В первую очередь на этапе определения коллокации во французских исследованиях отмечается динамичный характер этой единицы, который можно рассмотреть с двух точек зрения [3]. С количественной, коллокации – повсеместное явление, фиксируемое в различных видах речи: от бытовой до научной и официальной. С качественной точки зрения коллокации являются привычными сочетаниями слов (*les groupements usuels*), подверженными синтаксическим и семантическим ограничениям, которые меняются со временем, зависят от различных факторов и требуют лингвистического осмысления. Как справедливо утверждает Ж. Вилльямс, «коллокация должна рассматриваться как динамическое явление, значение которого следует обсуждать, а не фиксировать» [4, с. 3].

Промежуточное положение коллокации между свободными и связанными сочетаниями также порождает проблемы определения данного понятия. Во-первых, затруднительно установить границы такого «полусвязанного» сочетания. Во-вторых, в рамках данной промежуточной области под термином «коллокация» могут пониматься другие явления, отличающиеся степенью связанности.

В лингвистических франкоязычных трудах мы можем выделить три обобщенных подхода к дефинированию коллокации. Первый подход, по словам Ф.Ж. Османна, П. Блюментеля, включает в себя два определения коллокации: количественное и качественное [5]. Количественное определение соотносится со статистическими данными и опирается на частую, либо статистически значимую встречаемость двух лексических единиц в более или менее узком контексте. Качественное определение больше связано с ограничениями, которые наложены на использование слов, чем с их частотой, и определяет коллокацию как *cooccurrence lexicale restreinte* (ограниченная лексическая совместная встречаемость) [5].

В рамках второго подхода коллокация рассматривается как «интуитивно понятное» явление для любого носителя языка, которое можно описать посредством прототипов (например, в работе Е. Дюбрей [3]). Суть подхода заключается в отборе общепринятых типичных примеров коллокаций и в их

дальнейшем использовании для описания различных сторон этого явления. Так, известные примеры Ш. Балли *'gravement malade'*, *'grièvement blessé'*, *'désirer ardemment'*, *'aimer éperdument'* считаются прототипами коллокации [6].

Данный подход оспаривается некоторыми лингвистами. В частности, А. Тутэн и Ф. Гроссмэнн пишут о том, что, с одной стороны, само понятие коллокации настолько неясно, что невозможно определить прототип; с другой стороны, выбор прототипа лишь откладывает систематическое изучение лингвистических критериев для определения коллокации [6, с. 11].

Третье направление исследований связано с разработкой вопроса о критериях идентификации коллокаций. В этой области исследователи не сходятся во мнениях, поэтому здесь более уместно говорить о группе подходов. Так, А. Тутэн и Ф. Гроссмэнн, обобщая общемировой опыт, выделяют пять критериев:

1) Произвольный характер лексического сочетания, который связан с непредсказуемостью в выборе слова в качестве элемента коллокации: например, *'appétit d'ogre'* и *'faim de loup'*, а не *'?appétit de loup'* и *'?faim d'ogre'*. Следует отметить, что данный критерий в основном связан с лексическим выбором, при этом утверждаются синтаксические ограничения коллокаций.

2) Семантическая прозрачность. Данный критерий не является однозначным, поскольку, с одной стороны, для обычного носителя языка не сложно интерпретировать сочетания *'célibataire endurci'* и *'feuilleter un livre'*, но такие коллокации, как *'peur bleue'* и *'colère noire'*, для него не являются семантически прозрачными.

3) Бинарный характер. Коллокация всегда состоит из двух частей. Здесь следует отметить, что не обязательно речь идет о двух словах в качестве составляющих ее элементов. Так, в *'fort comme un turc'* наблюдается сочетание слова *'fort'* с трехчленной синтагмой *'comme un turc'*.

4) Асимметрия составляющих коллокацию – один элемент всегда сохраняет свое значение.

5) Ограниченная совместная встречаемость, которая заключается в том, что один элемент коллокации обуславливает выбор другого.

Однако, по мнению А. Тутэн и Ф. Гроссмэнн, не все вышеуказанные критерии равнозначны. Исследователи выделяют в качестве необходимых для определения коллокации такие критерии, как: бинарный характер коллокации, асимметрия составляющих и ограниченная совместная встречаемость [6]. С точки зрения исследователей, единство пяти критериев позволяет охарактеризовать лишь вышеупомянутые коллокации-прототипы.

Лингвист Ж. Вильямс, также обобщая опыт коллег, формулирует 4 критерия:

1) Частотность совместной встречаемости. Данный критерий в первую очередь связан со статистическими измерениями, а не с повторяемостью какого-либо словосочетания;

2) семантическая прозрачность;  
3) произвольный характер;  
4) грамматичность. Согласно данному критерию для определения коллокации необходимо введение грамматических критериев, однако и здесь отсутствует четкая формулировка, поскольку выбор самих критериев зависит от исследовательских задач.

Здесь Ж. Вилльямс отмечает, что эти критерии помогут выявить потенциальные коллокации и отделить их от других сочетаний слов, однако в рамках каждого критерия либо отсутствует безоговорочное согласие лингвистического сообщества, либо критерий остается без четких границ [4].

Обсуждая критерии идентификации коллокации, Э. Дюбрей приходит к выводу, что «разработанные и применяемые критерии зависят от теоретической базы и практической области, в рамках которых проводится исследование. Соответственно, сохранение необходимых условий влияет на определяющие критерии, что порождает множество вариантов в определении самого понятия, и что, в свою очередь, зависит от подходов и рассматриваемой проблемы» [3, с. 16].

Отдельно следует упомянуть поэтапный подход к определению коллокации посредством применения трех критериев: семантического, синтаксического, парадигматического, описанных в работе М. Лоренс [7].

Семантический критерий позволяет отделить коллокацию от других сочетаний слов. С одной стороны, существуют устойчивые сочетания, которые теряют индивидуальное значение каждого элемента в пользу единого, которое в основном является образным. С другой стороны, можно выделить свободные сочетания, семантика которых выводится из значений каждого элемента. В коллокациях каждый из составных элементов сохраняет индивидуальное значение, где значение одного элемента ограничено значением другого. Таким образом, коллокация занимает промежуточное место между свободными и устойчивыми словосочетаниями.

Синтаксический критерий отличает коллокацию от идиом. Идиомами считаются относительно устойчивые конструкции с ограниченными возможностями синтаксической вариативности. В свою очередь, коллокации допускают больше преобразований. Они следуют обычным синтаксическим правилам и являются более свободными, чем идиомы, и в данном случае аналогичны свободным сочетаниям.

В рамках синтаксического критерия также рассматривается внутренняя синтаксическая структура коллокации. В общем плане коллокации состоят из двух элементов: *base* (база) и *collocatif* (коллокат). База – центральное слово, которое говорящий выбирает свободно, поскольку оно поддается определению, переводу и изучению без коллоката. Коллокат – ограниченное количество слов, которые могут сочетаться с базой для выражения определенного значения.

Здесь следует отметить, что также существуют другие термины для вышеуказанных понятий: *node* (узел), *noyau* (ядро), *terme-noyau* (ключевой термин) и *collocate* (коллокат), *collocateur* (коллокатор), *terme-satellite* (слово-спутник). Также французские лингвисты признают и опыт российских коллег, ссылаются на терминологию И.А. Мельчука: «ключевое слово» и «лексическая функция». Тем не менее Ф. Ж. Османн отмечает, что «четкая приверженность к какой-либо терминологии не имеет первостепенного значения. Важную роль играет разделение понятий *центрального* и *дополнительного* элемента» [5, с. 5].

Прагматический критерий предполагает высокую частотность сочетания слов. М. Лоран связывает прагматический критерий с языковой нормой, в рамках которой также допускаются одни сочетания слов и исключаются другие [7]. Таким образом, прагматический критерий лежит в основе возможностей дистрибуции слов, однако также необходимо, чтобы сочетания слов встречались совместно достаточно часто, чтобы можно было говорить о коллокации.

### Вопросы извлечения и исследования коллокаций

Французские корпусные лингвисты выделяют три подхода к выявлению коллокаций: автоматический, лингвистический, гибридный.

Автоматический подход включает в себя статистические меры связанности слов [8, 9]. Во французских исследованиях наиболее часто упоминаются Z-score, MI и log-likelihood. MI (information mutuelle) сравнивает вероятность встречаемости двух элементов совместно с вероятностью их встречаемости раздельно. Данная мера оценивает связь между двумя элементами, где положительное значение указывает на большую совместную встречаемость, а отрицательное – на дополнительную дистрибуцию элементов. Мера Z-score позволяет построить для каждого элемента текста упорядоченный набор коллокатов. Log-likelihood – логарифмическая мера правдоподобия. Исследователи признают значимость автоматического подхода в исследованиях, однако отмечают, что для полноценного исследования недостаточно использовать лишь статистические меры, поскольку они выявляют лишь совпадения элементов в определенном контексте.

Лингвистический подход включает в себя синтаксический и/или морфосинтаксический анализ. Данный подход заключается в использовании синтаксических шаблонов и морфосинтаксических меток. Однако и применения лингвистического анализа без статистических расчетов обычно недостаточно для отбора коллокаций в связи с отсутствием инструмента, определяющего взаимную встречаемость [8]. Так, наиболее популярным методом во французских исследованиях является гибридный подход.

Гибридный подход заключается в совмещении лингвистического и автоматического подходов: лингвистический анализ служит для ограничения

и уточнения списка элементов, отличающихся высокой встречаемостью [10–12]. На сегодняшний день гибридный подход успешно реализуется с помощью различных корпусных инструментов. В данной работе особый интерес вызывают проекты, задача которых – усовершенствовать процесс изучения коллокаций.

MuLLinG (Multi-Level Linguistic Graph) – проект исследователя Венсана Аршера, позволяющий извлекать коллокации из корпуса текстов. Данный проект представляет модель графов, разделенную на несколько упорядоченных и самостоятельных уровней и содержащую связи (ребра) двух видов: внутриуровневые и межуровневые. Автор настаивает на введении модели графов, поскольку графы понятны людям, просты в использовании в автоматических процессах, а также гибки для представления различных типов данных [13]. Проект реализован в виде библиотеки C++ на основе Boost, позволяет считывать и записывать графики в формате GraphML.

ScienQuest – онлайн-инструмент, разработанный в 2008 году в рамках проекта Scientext учеными А. Тутэн и Ф. Гросманн, представителями лаборатории лингвистики и дидактики иностранного и родного языков (LIDILEM) университета Гренобля. ScienQuest не является корпусом, этот инструмент позволяет работать с корпусами, содержащими аннотации частей речи, лемм и синтаксических зависимостей [14]. ScienQuest не располагает мерами статистической связанности, что затрудняет конкретные исследования коллокаций. Тем не менее данный инструмент лег в основу другого, более масштабного международного проекта Lexicoscore, который, в свою очередь, непосредственно связан с изучением коллокаций.

Lexicoscore – инструмент, посвященный изучению лексико-синтаксической комбинаторики и, в частности, коллокаций, был создан в рамках франко-немецкого проекта Emolex О. Крэфом и С. Диверси, представителями Университета Гренобля и Кельнского университета. Ключевым понятием и отличительной чертой в Lexicoscore является понятие лексикограммы. Лексикограмма необходима для характеристики комбинаторного профиля слова, она включает в себя список наиболее часто встречающихся слева и справа контекстов с помощью частот одновременного появления и расчета показателей статистической связи (log-likelihood и T-score) [15].

### **Заключение**

Таким образом, в работах французских лингвистов отсутствует единое мнение относительно определения коллокации. Исследователи отмечают динамичный характер этого явления, а также его промежуточное положение между свободными и связанными сочетаниями. Во французской научной литературе обнаруживаются разногласия, связанные с терминологией струк-

турных компонентов коллокации. Однако ученые сходятся во мнении, что, во-первых, терминологические разногласия не должны стать препятствием для исследований, а, во-вторых, необходимо уточнять в рамках конкретной работы определение коллокации, принимаемое за рабочее.

Проведенный обзор показал, что на данном этапе французские корпусные лингвисты склоняются к гибриднему подходу изучения коллокаций. К настоящему времени уже разработаны инструменты для их извлечения и изучения во Франции, а также работают международные проекты, не ограничивающие научный диалог географическими границами.

### **Список литературы**

1. Влавацкая, М.В. Словарь коллокаций как ресурс синтагматического потенциала слова / М.В. Влавацкая // *Lingua mobilis*. – 2011. – №2(28). – С. 59–69.
2. Захаров, В.П. Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке / В.П. Захаров, М.В. Хохлова // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*. – 2010. – № 9(16). – С. 137–143.
3. Dubreil, E. La dimension argumentative des collocations textuelles en corpus électronique spécialisé au domaine du TAL(N): thèse de doctorat / E. Dubreil. – Nantes, 2006. – 301 p.
4. Williams, G. Sur les caractéristiques de la collocation / G. Williams // *Actes de TALN (Tours, 2–5 juillet 2001)*. – Tours, 2001. – P. 9–16.
5. Hausmann, F.J. Presentation : collocations, corpus, dictionnaires / F.J. Hausmann, P. Blumenthal // *Langue française*. – 2006. – № 150 – P. 3–13.
6. Tutin, A. Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif / A. Tutin, F. Grossmann // *Revue Française de Linguistique Appliquée*. – 2002. – Vol. VII. – P. 7–25.
7. Laurens, M. La description des collocations et leur traitement dans les dictionnaires [Электронный ресурс] / M. Laurens. – URL: <http://www.vlrom.be/pdf/994colloc.pdf> (дата обращения: 25.09.2024).
8. Daille, B. Extraction de collocations à partir de textes / B. Daille // *Traitement Automatique des Langues Naturelles – 2001: Actes de la 8ème conférence*. – Tours, 2001. – P. 3–8.
9. Nerima, L. Le problème des collocations en TAL / L. Nerima, V. Seretan, E. Wehrli // *Nouveaux cahiers de linguistique française*. – 2006. – Vol. 27. – P. 95–115.
10. Seretan, V. A Tool for Multi-Word Collocation Extraction and Visualization in Multilingual Corpora / V. Seretan, L. Nerima, E. Wehrli // *EURALEX – 2004: proceedings of the 11th International Congress*. – Bretagne, 2004. – P. 755–766.
11. Dechamps, C. Corpus et étude des collocations verbales [Электронный ресурс] / C. Dechamps. – URL: [https://www.academia.edu/36556096/CORPUS\\_ET\\_%C3%89TUDE\\_DES\\_COLLOCATIONS\\_VERBALES](https://www.academia.edu/36556096/CORPUS_ET_%C3%89TUDE_DES_COLLOCATIONS_VERBALES) (дата обращения: 25.09.2024).
12. Vers un dictionnaire de collocations multilingue / A. Todiraşcu, U. Heid, D. Ştefănescu, D. Tufiş, C. Gledhill // *Cahiers de Linguistique*. – 2008. – № 33(1). – P. 172–196.
13. Archer, V. MuLLinG: multilevel linguistic graphs for knowledge extraction / V. Archer // *TextGraphs-5 – 2010: proceedings of the workshop on Graph-based Methods for Natural Language Processing*. – Uppsala, 2010. – P. 69–73.

14. Falaise, A. Une interface pour l'exploitation de corpus arborés par des non informaticiens : la plate-forme ScienQuest du projet Scientext / A. Falaise, A. Tutin, O. Kraif // *Traitement automatique des langues*. – 2011. – № 52. – P. 103–128.

15. Kraif, O. Lexicoscope : un outil pour l'étude de profils combinatoires et l'extraction de constructions lexico-syntaxiques / O. Kraif, S. Diwersy // *JEP-TALN-RECITAL* – 2012. – Vol. 2. – P. 399–406.

### References

1. Vlavskaia M.V. Slovar' kollokatsii kak resurs sintagmicheskogo potentsiala slova [Collocations dictionary as resource of syntagmatic potential of words]. *Lingua mobilis*, 2011, no. 2(28), pp. 59–69.

2. Zakharov V.P., Khokhlova M.V. Analiz effektivnosti statisticheskikh metodov vyivleniia kollokatsii v tekstakh na russkom iazyke [Study of effectiveness of statistical measures for collocation extraction on Russian texts]. *Komp'uternaia lingvistika i intellektual'nye tekhnologii*, 2010, no. 9(16), pp. 137–143.

3. Dubreil E. La dimension argumentative des collocations textuelles en corpus électronique spécialisé au domaine du TAL(N). PhD thesis. Nantes, 2006, 301 p.

4. Williams G. Sur les caractéristiques de la collocation. *Actes de TALN (Tours, 2–5 juillet 2001)*, Tours, 2001, pp. 9–16.

5. Hausmann F.J., Blumenthal P. Presentation: collocations, corpus, dictionnaires. *Langue française*, 2006, no. 150, pp. 3–13.

6. Tutin A., Grossmann F. Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2002, vol. VII, pp. 7–25.

7. Laurens M. La description des collocations et leur traitement dans les dictionnaires. Available at: <http://www.vlrom.be/pdf/994colloc.pdf> (accessed 25.09.2024).

8. Daille B. Extraction de collocations à partir de textes. *Actes de la 8ème conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles*, Tours, 2001, pp. 3–8.

9. Nerima L., Seretan V., Wehrli E. Le problème des collocations en TAL. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 2006, vol. 27, pp. 95–115.

10. Seretan V., Nerima L., Wehrli E. A tool for multi-word collocation extraction and visualization in multilingual corpora. *Proceedings of the 11th International Congress EURALEX*, Bretagne, 2004, pp. 755–766.

11. Dechamps C. Corpus et étude des collocations verbales. Available at: [https://www.academia.edu/36556096/CORPUS\\_ET\\_%C3%89TUDE\\_DES\\_COLLOCATIONS\\_VERBALES](https://www.academia.edu/36556096/CORPUS_ET_%C3%89TUDE_DES_COLLOCATIONS_VERBALES) (accessed 25.09.2024).

12. Todiraşcu A., Heid U., Ştefănescu D., Tufiş D., Gledhill C. Vers un dictionnaire de collocations multilingue. *Cahiers de Linguistique*, 2008, no. 33(1), pp. 172–196.

13. Archer V. MuLLinG: MultiLevel linguistic graphs for knowledge extraction. *Proceedings of the workshop TextGraphs-5 on Graph-based Methods for Natural Language Processing*, Uppsala, 2010, pp. 69–73.

14. Falaise A., Tutin A., Kraif O. Une interface pour l'exploitation de corpus arborés par des non informaticiens : la plate-forme ScienQuest du projet Scientext. *Traitement automatique des langues*, 2011, no. 52, pp. 103–128.

15. Kraif O., Diwersy S. Lexicoscope : un outil pour l'étude de profils combinatoires et l'extraction de constructions lexico-syntaxiques. *JEP-TALN-RECITAL*, 2012, vol. 2, pp. 399–406.

**Сведения об авторах**

**БОГОЯВЛЕНСКАЯ Юлия Валерьевна**

e-mail: [jvbog@yandex.com](mailto:jvbog@yandex.com)

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет (Екатеринбург, Российская Федерация); кафедра иностранных языков в сфере менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

**ПАЛИЙЧУК Дарья Александровна**

e-mail: [dasha.paliichuck@yandex.ru](mailto:dasha.paliichuck@yandex.ru)

Ассистент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург, Российская Федерация)

**About the authors**

**Yulia V. BOGOYAVLENSKAYA**

e-mail: [jvbog@yandex.com](mailto:jvbog@yandex.com)

Doctor of Philology, Professor, Chair of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russian Federation); Department of Foreign Languages in Management, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russian Federation)

**Daria A. PALIYCHUK**

e-mail: [dasha.paliichuck@yandex.ru](mailto:dasha.paliichuck@yandex.ru)

Assistant Lecturer, Chair of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Богоявленская, Ю.В. Подходы к исследованию коллокаций во французской корпусной лингвистике / Ю.В. Богоявленская, Д.А. Палийчук // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 19–28.

Please cite this article in English as:

Bogoyavlenskaya Yu.V., Paliychuk D.A. Approaches to the study of collocations in French corpus linguistics. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 19–28. (*In Russian*).

УДК 81

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.3

**Е.Ю. Балашова<sup>1</sup>, Е.А. Богачева<sup>2</sup>**

Поступила: 12.12.2024

Одобрена: 13.01.2025

Принята к печати: 07.04.2025

<sup>1</sup>Северо-Западный институт управления  
Российской академии народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте  
РФ, Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup>Саратовская государственная  
юридическая академия, Саратов,  
Российская Федерация

## ДИСКУРС СУДЕБНОГО ПРОЦЕССА В ПРАГМАТИЧЕСКОМ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ

Дан теоретический обзор исследований в области современного англоязычного судебного дискурса. Как разновидность юридического дискурса судебный дискурс выступает объектом исследований социологии, юрислингвистики, прагмалингвистики, дискурсологии, коммуникативистики и психолингвистики. Изучение специфики судебной коммуникации предполагает анализ прагма-коммуникативных стратегий, речевых приёмов и тактик участников судебного дискурса, а также описание лексических, лингвостилистических и синтаксических средств их репрезентации в языке. В статье представлен анализ прагматических, лексико-семантических, грамматических и стилистических особенностей коммуникативного поведения актантов судебного дискурса. Авторы выявили, что судебной коммуникации присущ ряд специфических дискурсивных характеристик. Так, речевое поведение адвоката со стороны истца отличают прямолинейные формулировки вопросов, содержащих скрытое обвинение и не позволяющих ответчику дать развёрнутый уклончивый ответ. Риторический приём уточнения и намеренного перефразирования ответов подсудимого также используется адвокатами истца при перекрёстном допросе с целью поставить первого в невыгодное положение перед судьёй и присяжными заседателями. Коммуникативное поведение судьи, в свою очередь, отличается своеобразным набором речевых приёмов и тактик: использование модальных глаголов, синтаксических конструкций со значением неопределённости, а в некоторых случаях употребление эмоционально окрашенной лексики с целью смягчения общей риторики обвинительного процесса. Однако можно говорить и об общих особенностях, присущих коммуникативному поведению всех участников судебного дискурса: чёткое соблюдение этикетных вербальных форм и своеобразного судебного ритуала, строгая регламентация языковых норм и употребление специальных терминов и терминологических клише.

**Ключевые слова:** *дискурс судебного процесса, коммуникативное поведение, речевые тактики, риторические приёмы, юридическая терминология, участники судебного дискурса, институциональные дискурсивные роли.*



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

E.Yu. Balashova<sup>1</sup>, E.A. Bogacheva<sup>2</sup>

Received: 12.02.2024

Accepted: 13.01.2025

Published: 07.04.2025

<sup>1</sup>Presidential Academy, Institute of Management,  
RANEPА, Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup>Saratov State Legal Academy,  
Saratov, Russian Federation

## DISCOURSE OF COURT PROCEEDINGS IN PRAGMATIC AND LINGUISTIC ASPECTS OF STUDY

This paper examines a theoretical overview of research in the area of modern English courtroom discourse. Courtroom discourse stands as an object of research in sociology, juris-linguistics, pragma-linguistics, discourse study, communication science and psycholinguistics. The study of the specifics of courtroom communication presupposes the analysis of pragma-communicative strategies, speech techniques and tactics of courtroom discourse participants, as well as the description of lexical, linguistic and syntactic means of their representation in language. The article presents an analysis of pragmatic, lexical-semantic, grammatical and stylistic features of the communicative behaviour of actors in courtroom discourse. The authors have shown that courtroom communication has a number of specific discursive characteristics. Thus, the verbal behaviour of the plaintiff's attorney is distinguished by straight wording of questions containing presupposed accusation and not allowing the defendant to give a detailed and evasive answer. The rhetorical technique of clarification and intentional paraphrasing of the defendant's answers is also used by the plaintiff's attorneys during cross-examination with the goal of putting the former at a disadvantage before the judge and the jury. The communicative behaviour of the judge, in its turn, is distinguished by a peculiar set of speech techniques and tactics: the use of modal verbs, syntactic constructions with the meaning of uncertainty, and in some cases the use of emotionally colored speech with the aim of softening the accusatory rhetoric of the trial. However, it is possible to talk about the general features characteristic of the communicative behaviour of all participants in the courtroom discourse: the careful observance of etiquette verbal forms and a peculiar judicial ritual, the strict regulation of language norms and the use of special terms and terminological cliché.

**Key words:** *discourse of court proceedings, communicative behavior, speech tactics, rhetorical techniques, legal terminology, the participants of courtroom discourse, institutional discursive roles.*

### Введение

Исследования юридического дискурса не теряют свою актуальность на протяжении нескольких десятилетий. Особым видом юридического дискурса является судебный дискурс. Язык судебных заседаний как основной лингвистический инструмент указанного вида дискурса представляет собой богатый источник данных для социологии, прикладной лингвистики, социолингвистики, прагмалингвистики и других смежных дисциплин. Дискурсивные исследования общего плана связаны с изучением языковых особенностей судебных заседаний в частности, а также специфики делового общения и правовой культуры юристов в целом [1], в то время как лингвистические исследования судебного дискурса направлены на прагмакоммуникативный анализ ролей участников судебного заседания и применяемых ими стратегий [2]. Подобного рода исследования достаточно полно освещают многогранную природу судебного дискурса как особого вида юридического дискурса,

обладающего своеобразным набором жанровых образцов и статусных регламентированных коммуникативных ситуаций, например, таких как судебное заседание.

### **Судебный дискурс как особый вид юридического дискурса**

Язык судебных заседаний рассматривается западноевропейскими и российскими исследователями как особый тип институционального дискурса [см. 3, 4] или дискурс внутри определенного сообщества [5–10]. Так, на основе анализа эпизодов перекрестного допроса на материале восьми судебных процессов Р. Пенман выделил 19 дискурсивных правил судебного дискурса, подчеркивая принудительный характер последнего: «courts need to coerce participants to be cooperative [4, с. 203]. В свою очередь, Р.Т. Лакофф обратил внимание на необходимость понимания особенностей коммуникации в рамках любого вида дискурса, участники которого несут ответственность за соблюдение правил коммуникативного поведения [3, с. 140].

Р. Мид рассматривал коммуникацию в рамках судебного разбирательства как строго контролируруемую разновидность юридического дискурса. Согласно Р. Миду, судебный дискурс контролируется именно тем участником, который имеет институционализированную власть над другими участниками судебного процесса [11, с. 21].

По мнению западноевропейских исследователей, изучение специфики судебной коммуникации, как правило, предполагает, анализ языковых и речевых особенностей, присущих конкретному дискурсивному сообществу. С одной стороны, регламентированная коммуникация формируется и часто ограничивается структурой и динамикой социальных институтов, а с другой стороны, эти социальные институты, а также коммуникативные роли их участников и отношения между ними формируются конкретным использованием специального языка [12].

По мнению исследователя юридического английского П. Тиерсмы, лингвистические особенности судебного дискурса ориентированы на сохранение дистанции судьи и развитие чувства объективности судебного процесса [13, с. 194]. М. Топф полагает, что судебное заключение, изложенное на языке, типичном для состязательной системы общего права, должно восприниматься как соответствующее установленным и принятым нормам правовой системы и получать согласие своего дискурсивного сообщества [14, с. 26–27].

В конце XX века западноевропейскими исследователями предпринимались попытки изучения судебного дискурса с позиций психолингвистики. Так, одной из самых известных работ в этом направлении стала работа Р.П. Чэрроу и В.Р. Чэрроу, посвященная анализу степени понимания присяжными типичных и простых инструкций, выраженных специальными юридическими шаб-

лонами и терминологическими словосочетаниями. В психолингвистическом эксперименте с присяжными заседателями исследователи предприняли попытку сохранения информационного содержания при упрощении специального языка судебного процесса. Результаты исследования позволили не только выявить типы языковых конструкций, которые снижают степень понимания, но и разработать набор конструкций, способствующих её повышению [15].

Другим влиятельным исследованием судебного дискурса с позиций психолингвистики стала работа Е. Лофтуса, посвященная описанию изменений представления свидетелей об увиденных событиях под влиянием формулировок вопросов судьи, адвокатов и должностных лиц, ведущих следствие. В своих экспериментах Е. Лофтус продемонстрировал, что представления свидетелей могут так или иначе меняться под воздействием определённых лингвистических формулировок. Согласно Е. Лофтусу, свидетель получает информацию об инциденте через непосредственное восприятие случившегося. Однако под влиянием специальных лингвистических формулировок и особым образом составленных вопросов свидетель может менять представление об инциденте и запоминать его с искажениями [16].

Таким образом, в центре внимания исследователей юридического дискурса последние десятилетия оказывается непосредственно судебный дискурс, ориентированный на описание лингвистических, прагматических и дискурсивных особенностей судебного процесса, выступающего в роли своеобразного коммуникативного события с четко регламентированным составом коммуникантов.

### **Прагмалингвистический анализ коммуникативных ролей участников судебного процесса**

Языковая составляющая судебного дискурса включает как этикетные формы вербального характера (начало и завершение судебного заседания, языковые формулы представления участников судебного дискурса, поочередность выступлений и т.п.), так и лингвопрагматические дискурсивные характеристики (стратегии и речевые тактики участников дискурса, а также их институциональные роли т.п.). В свою очередь, мы сосредоточили внимание на взаимосвязи институциональных ролей участников судебного заседания и прагматических, лингвостилистических и лексико-семантических особенностях их речевого поведения.

В состязательной системе, такой как англо-американская, подсудимый подвергается перекрестному допросу сначала со стороны собственного адвоката, а затем со стороны адвоката истца. Техника допроса и специфика формулировки вопросов адвокатов, представляющих разные стороны процесса, существенно различаются.

Вопросы адвоката со стороны защиты в адрес ответчика нередко звучат в форме предполагаемых обвинений и содержат скрытый обвинительный контекст. Выяснение деталей диалога между ответчиком и истцом также носит прямолинейный характер и имеет своей целью поставить ответчика в невыгодное положение перед судьей.

### **Пример 1**

**Lawyer – Defendant:** Did you say something to Mr. Kaminski about “We don’t need any more cops in RAC”?” (**Адвокат истца – Ответчику:** «Вы что-то говорили г-ну Камински в духе «Нам больше не нужны сотрудники полиции в Королевский автомобильный клуб?» – *Пер. автора*).

**Defendant – Lawyer:** ... And I said – I said, “I don’t think so because we have plenty of cops in the RAC group”, because the RAC group, at that point, was a very big organization and had – including analysts and associates had a couple hundred of people in that organization. So, I told Vince he didn’t have to worry, “We have plenty of cops in-house to protect the company”. (**Ответчик – Адвокату истца:** «...Я сказал: “Я так не думаю, потому что у нас в компании много сотрудников”. Королевский автомобильный клуб на тот момент был очень большой организацией, включая аналитические отделы и филиалы с двумя сотнями сотрудников. Поэтому я сказал Винсу, что ему не о чем беспокоиться и что у нас много штатных сотрудников полиции для поддержания безопасности компании» – *Пер. автора*).

Фактические вопросы адвоката со стороны истца часто составлены таким образом, что предполагают однозначный ответ ответчика, подтверждающий его вину.

### **Пример 2**

**Lawyer – Defendant:** “If you weren’t interested in selling the tapes, why did you have your attorney contact a publisher?” (**Адвокат истца – Ответчику:** «Если Вы не были заинтересованы в продаже записей, почему Вы попросили своего адвоката связаться с издателем?» – *Пер. автора*).

**Lawyer – Defendant:** “And that is because you were considering selling the tapes at the time?” (**Адвокат истца – Ответчику:** «Всё это потому, что на тот момент Вы все-таки рассматривали возможность продажи записей?» – *Пер. автора*).

Риторический приём уточнения и намеренного перефразирования также используется адвокатом со стороны обвинения. Адвокаты прибегают к этому приёму с целью привлечения внимания судьи и присяжных заседателей к важным моментам в показаниях подсудимого, достижения полного понимания обеими сторонами фактов и деталей дела, а также получения возможности повлиять на решение судьи.

### Пример 3

**Lawyer – Defendant:** “All right. So after the fact, you went back and redid these things yourself; is that right?” (**Адвокат истца – Ответчику:** «Хорошо. То есть после этого Вы вернулись и сами всё переделали; верно?» – Пер. автора).

**Defendant – Lawyer:** “Uh-huh. Uh-huh” (**Ответчик – Адвокату истца:** «Угу» – Пер. автора).

**Lawyer – Defendant:** “Uh-huh means yes?” (**Адвокат истца – Ответчику:** «Угу означает да?» – Пер. автора).

**Defendant – Lawyer:** “Yes. I’m sorry” (**Ответчик – Адвокату истца:** «Да, прошу прощения» – Пер. автора).

Специфика коммуникативного поведения конкретных ролей с определёнными институциональными условностями (адвокат со стороны истца, адвокат ответчика, судья и др.) значительно различается в условиях западно-европейской состязательной судебной системы. Чтобы выразить свое благосклонное отношение к подсудимому, судья нередко использует специальные обороты речи, выражающие неуверенность в однозначной оценке ситуации и имеющие предположительный характер. Нередко подобные обороты содержат модальные глаголы и конструкции.

### Пример 4

**Judge – Defendant:** “*It’s difficult to say* why you’ve put yourself in this situation. *Maybe you feel* that something is owed to you because of the life you’ve lived. *I don’t know.* (pause). *I wish I could* do more to put you on the right track” (**Судья – Подсудимому:** «Трудно сказать, почему Вы оказались в такой ситуации. Возможно, Вы чувствуете, что Вам что-то должны за прожитую Вами жизнь. Даже не знаю. (пауза). Хотелось бы мне сделать больше, чтобы направить Вас на верный путь». – Пер. автора).

**Judge – Defendant:** “*I think you can do it, maybe* no one else does, but your mom, but I do. I’m going to give you a chance. Don’t let me down”. (**Судья – Подсудимому:** «Я думаю, ты сможешь это сделать. Может, больше никто в тебя не верит, кроме меня и твоей матери, но я дам тебе шанс. Не подведи меня». – Пер. автора).

Использование судьей речевых оборотов с модальными глаголами смягчает общую риторику обвинительного процесса и снижает психологическое давление на подсудимого.

Однако судья может выразить свое отношение к подсудимому и его ситуации достаточно прямо и даже в некоторой степени эмоционально («*drunken nightmare*», «*Do you realize how lucky you are*», «*The miracle is...*»), что позволяет подсудимому принять ограниченное в силу институциональных ролей участие в непосредственном диалоге процесса.

### Пример 5

**Judge – Defendant:** “*Do you realize how lucky you are* you didn't kill someone that night? This is more than what you call a 'bump in the road.' It was my intention to give you six months. You were a *drunken nightmare* that night. *The miracle* is that you didn't kill someone else or yourself that night.” (**Судья – Подсудимому:** «Вы понимаете, как Вам повезло, что Вы не убили кого-то той ночью? Это гораздо больше, чем то, что Вы называете просто «помехой на дороге». Я намеревался назначить Вам шесть месяцев лишения свободы. Но Вы были настолько пьяны той ночью, что просто чудо, что Вы никого не убили той ночью и сами остались целы» – *Пер. автора*).

### Заключение

В методологическом плане изучение судебного дискурса может проводиться с позиций социологического и лингвистического подходов. Социологический подход рассматривает судебный дискурс скорее как социальное явление, чем как языковую деятельность, где члены сообщества выполняют определенные институциональные роли. В отличие от социологического подхода лингвистический подход направлен на исследование различных аспектов судебного субдискурса с точки зрения языка. Если социологи рассматривают зал суда главным образом как социальную среду, в которой члены общества взаимодействуют особым образом, то лингвисты исследуют коммуникативные приемы, риторические техники и прагмалингвистические стратегии этого взаимодействия, выражающиеся через язык участников дискурса. Можно говорить о том, что как разновидность юридического дискурса судебный дискурс тесно связан с законодательной деятельностью и юриспруденцией, четко регламентирован как со стороны юридического нормирования, так и со стороны языкового, поскольку предусматривает соответствующий ритуал судебных действий. Анализ судебного дискурса представляет собой актуальное направление исследований в области современной дискурсологии.

### Источник материала

1. Marmor, A. The pragmatics of legal language. Legal studies research paper series / A. Marmor. – Los Angeles: University of Southern California Law School, 2008. – 44 p.

### Список литературы

1. Tkačuková, T. Cross-examination questioning: Lay people as cross-examiners / T. Tkačuková // The Routledge Handbook of Forensic Linguistics / ed. by M. Coulthard and A. Johnson. – London and New York: Routledge, 2010. – 714 p.
2. Красовская, О.В. О речевой коммуникации в судебной практике / О.В. Красовская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 128 с.

3. Lakoff, R.T. Talking power: The politics of language in our lives / R.T. Lakoff. – New York: Basic Books, 1990. – 85 p.
4. Penman, R. Discourse in courts: cooperation, coercion and coherence / R. Penman // *Discourse Processes*. – 1987. – Vol. 10. – P. 201–218.
5. Балашова, Е.Ю. Прагма-коммуникативная стратегия убеждения в англо-язычном судебном дискурсе (на материале образцов речи участников судебного процесса) / Е.Ю. Балашова, Е.А. Богачева // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. – 2023. – № 2. – С. 25–34.
6. Богачева, Е.А. Лингвофилософский аспект анализа юридического дискурса / Е.А. Богачева // *Основные проблемы современного языкознания: материалы XIII Международной науч.-практ. конф.* – Астрахань, 2021. – С. 17–25.
7. Василенко, Л.Ю. Судебный дискурс: языковые аспекты аргументации / Л.Ю. Василенко // *Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Юридические науки*. – 2006. – № 3 (21). – С. 115–117.
8. Волков, А.А. Правовой дискурс как объект социально - философского познания / А.А. Волков // *Вестник Пермского гос. гуманитар.-педагогического ун-та. Сер. № 3. Гуманитарные и общественные науки*. – 2019. – № 2. – С. 28–36.
9. Дубровская, Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков): монография / Т.В. Дубровская. – М.: Академия МНЭПУ, 2010. – 351 с.
10. Цуканова, Е.В. Юридический дискурс в аспекте институциональной специфики: лингвистический аспект / Е.В. Цуканова // *Вестник Томск. гос. пед. ун-та*. – 2020. – № 5(211). – С. 96–100.
11. Mead, R. Courtroom discourse / R. Mead. – Birmingham: University of Birmingham Printing Section, 1985. – 167 p.
12. Candlin, C. Legal discourse in multilingual and multicultural contexts: arbitration texts in Europe / C. Candlin, V.K. Bhatia, M. & Gotti. – Switzerland, Bern: Peter Lang Verlag, 2003. – 385 p.
13. Tiersma, P.M. Legal language / P.M. Tiersma. – Chicago: University of Chicago Press, 1999. – 328 p.
14. Topf, M.A. Communicating legitimacy in US Supreme Court opinions / M.A. Topf // *Language and Communication*. – 1992. – Vol. 12. – P. 17–29.
15. Charrow, R.P. Making legal language understandable: A psycholinguistic study of jury instructions / R.P. Charrow, V.R. Charrow // *Columbia Law Review*. – 1979. – Vol. 79 (7). – P. 1306–1374.
16. Loftus, E. Eyewitness Testimony / E. Loftus. – Cambridge: Harvard University Press, 1979. – 253 p.

### **References**

1. Tkačuková T. Cross-examination questioning: Lay people as cross-examiners. *The Routledge handbook of forensic linguistics*. Eds M. Coulthard, A. Johnson. London and New York, Routledge, 2010, 714 p.

2. Krasovskaia O.V. O rechevoi kommunikatsii v sudebnoi praktike [Speech communication in judicial practice]. Moscow, Flinta, Nauka, 2008, 128 p.
3. Lakoff R.T. Talking power: The politics of language in our lives. New York, Basic Books, 1990, 85 p.
4. Penman R. Discourse in courts: Cooperation, coercion and coherence. *Discourse Processes*, 1987, vol. 10, pp. 201–218.
5. Balashova E.Yu., Bogacheva E.A. The pragma-communicative strategy of persuasion in English trial discourse (based on the trial participants' speech). *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2023, no. 2, pp. 25–34.
6. Bogacheva E.A. Linguistic and philosophical aspect of legal discourse analysis [Linguo-pragmatic aspect of the analysis of courtroom subdiscourse (based on the material of the English language)]. *Osnovnye problemy sovremennogo iazykoznanii*. Proc. XIII Int. Conf.. 2021, iss. 7 (453), pp. 7–14.
7. Vasilenko L.Iu. Sudebnyi diskurs: iazykovye aspekty argumentatsii [Discourse in court: Linguistic aspects of argumentation]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Iuridicheskie nauki*, 2006, iss. 3 (21), pp. 115–117.
8. Volkov A.A. Pravovoi diskurs kak ob"ekt sotsial'no-filosofskogo poznaniia [Legal discourse as an object of social and philosophical knowledge]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Issue 3. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, iss. 2, pp. 28–36.
9. Dubrovskaja T.V. Sudebnyi diskurs: rechevoe povedenie sud'i (na materiale russkogo i angliiskogo iazykov) [Courtroom discourse: Communicative speech of a judge (based on the material of Russian and English Languages)]. Moscow, Academia MIEPU, 2010, 351 p.
10. Tsukanova E.V. Iuridicheskii diskurs v aspekte institutsional'noi spetsifiki: lingvisticheskii aspekt [Legal discourse in the aspect of institutional specificity: Linguistic aspect]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2020, iss. 5 (211), pp. 96–100.
11. Mead R. Courtroom discourse. Birmingham, University of Birmingham Printing Section, 1985, 167 p.
12. Candlin C., Bhatia V.K., Gotti M. Legal discourse in multilingual and multicultural contexts: Arbitration texts in Europe. Switzerland, Bern, Peter Lang Verlag, 2003, 385 p.
13. Tiersma P.M. Legal language. Chicago, University of Chicago Press, 1999, 328 p.
14. Topf M.A. Communicating legitimacy in US Supreme Court opinions. *Language and Communication*, 1992, vol. 12, pp. 17–29.
15. Charrow R.P., Charrow V.R. Making legal language understandable: A psycholinguistic study of jury instructions. *Columbia Law Review*, 1979, vol. 79 (7), pp. 1306–1374.
16. Loftus E. Eyewitness Testimony. Cambridge, Harvard University Press, 1979, 253 p.

**Сведения об авторах**

**БАЛАШОВА Елена Юрьевна**

e-mail: *balashovaelena@yandex.ru*

Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

**БОГАЧЕВА Екатерина Александровна**

e-mail: *kapitolina19@yandex.ru*

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия (Саратов, Российская Федерация)

**About the authors**

**Elena Yu. BALASHOVA**

e-mail: *balashovaelena@yandex.ru*

Doctor of Philology, Professor of Foreign Languages Department, Presidential Academy, Institute of Management, RANEPa (Saint Petersburg, Russian Federation)

**Ekaterina A. BOGACHEVA**

e-mail: *kapitolina19@yandex.ru*

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Foreign Languages Department, Saratov State Legal Academy (Saratov, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Балашова, Е.Ю. Дискурс судебного процесса в прагматическом и лингвистическом аспектах изучения / Е.Ю. Балашова, Е.А. Богачева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 29–38.

Please cite this article in English as:

Balashova E.Yu., Bogacheva E.A. Discourse of court proceedings in pragmatic and linguistic aspects of study. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 29–38. (*In Russian*).

УДК 81-13

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.4

Научная статья

**Г.Ф. Дульмухаметова<sup>1</sup>, З.Н. Сиразиева<sup>2</sup>**

Поступила: 07.10.2024

Одобрена: 30.01.2025

Принята к печати: 07.04.2025

<sup>1</sup>Казанский инновационный университет  
имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП),

Казань, Российская Федерация

<sup>2</sup>Казанский федеральный университет,  
Институт управления, экономики и финансов,  
Казань, Российская Федерация

## К АКТУАЛЬНЫМ ВОПРОСАМ ЛИНГВИСТИКИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Рассматриваются актуальные вопросы лингвистики в межкультурной коммуникации. Авторы статьи акцентируют особое внимание на межкультурной коммуникации как важной части общения в современном мире. В статье обсуждаются вопросы развития межкультурной осведомленности, необходимости развития межкультурных навыков и умений, а также возможности применения полученных знаний в практической деятельности. Проводится анализ влияния языковых и культурных различий в процессе общения между представителями разных культур. Авторы статьи рассматривают лингвистику как основу в вопросах межкультурной коммуникации: в каждой стране есть свои лингвокультурные особенности в фонетике (в большей степени интонация, тембр, ритм, сама артикуляционная база), грамматике (структура предложения, использование времен глагола), лексикологии (правильное или неправильное использование лексем в определенном контексте), стилистике (использование фигур речи, знание стилей текста). Авторы акцентируют внимание на том, что письменная и устная речь, жесты, мимика, взгляд, поза, интонация непосредственно влияют на процесс коммуникации, что свидетельствует о необходимости формирования знаний в области невербальной коммуникации для понимания поведенческих реакций собеседника в заданной ситуации межкультурной коммуникации. Особенно важно на практических занятиях затрагивать вопросы системной работы с текстом, изучения семантики, видов и способов перевода, отдавая приоритет изучению лингвокультурных и исторических аспектов языка.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, лингвистика, интерпретация, культура, межкультурная адаптация, взаимодействие, межкультурные навыки.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**G.F. Dulmukhametova<sup>1</sup>, Z.N. Sirazieva<sup>2</sup>**

Received: 07.10.2024

Accepted: 30.01.2025

Published: 07.04.2025

<sup>1</sup>Kazan Innovative University named after  
V.G. Timiryasov (IEML),  
Kazan, Russian Federation

<sup>2</sup>Kazan Federal University, Institute of  
Management, Economics and Finance,  
Kazan, Russian Federation

## **ON THE CURRENT ISSUES OF LINGUISTICS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION**

The article describes essential issues of linguistics in intercultural communication. The authors focus on intercultural communication as an important part of the modern world. The article analyses development of intercultural awareness, intercultural skills, as well as the possibility of applying knowledge gained in practical activities. The authors carry out analysis of the influence of linguistic and cultural differences in the process of communication between representatives of different cultures. The authors of the article consider linguistics as a basis in matters of intercultural communication: each country has its own linguacultural features in phonetics (to a greater extent intonation, timbre, rhythm, the articulation base itself), grammar (sentence structure, use of verb tenses), lexicology (correct or incorrect use of lexemes in a certain context), stylistics (use of stylistic devices, knowledge of text styles). In the article, the authors point out that linguistics forms the basis in matters of intercultural communication: written and oral speech, gestures, facial expressions, gaze, posture, intonation influence the communication process and this indicates the need for knowledge in the field of non-verbal communication to understand the behavioral reactions of the interlocutor regarding a certain situation in the process of intercultural communication; in practical classes, to address the issues of proper work with the text, the study of semantics, types and methods of translation, since correct translation and interpretation lead to successful intercultural communication and during classes the priority should be shifted to the study of linguistic, cultural and historical aspects of the language.

**Keywords:** *intercultural communication, linguistics, interpretation, culture, intercultural adaptation, interaction, intercultural skills.*

### **Межкультурная коммуникация как коммуникативная система**

Многие исследования, опросы и труды таких ученых, как А.П. Садохин, Т.Б. Брик, И.В. Денисова, А.П. Еременко, Т.Н. Персикова, показывают, что межкультурная коммуникация является ключевым элементом нашего времени, коммуникативной системой со своими свойствами и формами общения [1]. Ежедневно люди разных лингвокультур и конфессий вступают в контакт друг с другом, несмотря на разные интересы, профессии, традиции и взгляды. Можно проследить, что данное взаимодействие может возникать в таких сферах деятельности, как, например, экономика (различные экономические союзы и межгосударственные объединения), туризм (туристские программы и маршруты), строительство (международные строительные проекты), образование (обмен студентами, научные конференции и форумы, методические семинары), искусство (художественные выставки, театральные

гастроли). Примерами межкультурного взаимодействия могут выступать брендинг, реклама, СМИ и др. У каждого государства свой рекламный почерк, свой набор определенных эпитетов и метафор в создании бренда или текста статьи в газете или журнале. Несомненно, лингвистический аспект играет ведущую роль в стиле общения адресанта и адресата, а также в решении лингвокультурных проблем [2]. Считаем, что при межкультурной коммуникации необходимо так же опираться и на концепцию речевых жанров и актов, например, концепции Е.А. Земской [3] и Т.В. Шмелевой [4]. В межкультурном общении должны быть учтены следующие факторы: 1) официальный или неофициальный характер (научная конференция, экономический форум, экскурсия, беседа с другом в кафе); 2) наличие определенной коммуникативной цели с учетом информации, личностных ощущений и реальных событий; 3) число участников (двое или много, соответственно диалог или полилог); 4) вид адресата (коллективный – личный – массовый); 5) типическая концепция адресата (женщина – мужчина, преподаватель – студент, докладчик – слушающий); 6) обращенность – необращенность к адресату; 7) пассивность (адресат реагирует на реплики собеседника) – активность адресата (не только реагирует, но и перехватывает инициативу в ходе общения). Все вышеперечисленные факторы способствуют более лучшему пониманию языковых и культурных реалий иностранных государств.

Говоря о навыках и умениях межкультурной коммуникации, подразумеваем понимание культурных и моральных норм, проявление эмпатии, приспособление к различным ситуациям, знание правил и законов данного государства [5]. Если представители разных государств придерживаются данных навыков и умений, то коммуникация приводит к взаимоуважению и взаимопониманию друг друга. Таким образом, мы не только культурно обогащаемся, но и развиваем когнитивные и языковые способности (знание лингвистических единиц, правил сочетаемости слов и построения предложений [!]). Говоря о языковых способностях, необходимо учитывать не только языковой компонент (знание лексики, грамматики, семантики), но и интеллектуальный (образное и логическое мышление, анализ или синтез), и творческий (способность к словотворчеству, умение пользоваться стилистическими средствами, интонационная выразительность речи) компоненты.

Рассматривая вопросы межкультурной коммуникации, преподавателям необходимо донести до студентов, как бакалавров, так и магистров, понятия межкультурной компетентности и межкультурных стратегий. Открывая учебные пособия по основам межкультурной коммуникации, мы видим, что межкультурная компетентность включает в себя и культурные нормы, и знание социальных обычаев, и вопросы адаптации [6]. Межкультурные стратегии, в свою очередь, затрагивают подготовку к речевому взаимодействию, изучение иностранного языка, умение задавать вопросы, наблюдение за по-

ведением коммуникантов, формирование уважительного отношения к собеседнику. Таким образом, мы избегаем конфликтов и переходим на новый уровень межкультурного взаимодействия.

### **Основные навыки для успешной реализации межкультурного общения**

Необходимо учитывать ряд навыков и умений вербального и невербального поведения, которые необходимы для успешной реализации межкультурного общения. Данные навыки необходимо прорабатывать не только самостоятельно, но и на практических занятиях по иностранному языку, лекционных и семинарских занятиях по языковым дисциплинам. Например, преподавая такие предметы, как «История языка», «Лингвострановедение», «Стилистика», «Зарубежная литература», «Лексикология», «Практическая фонетика» первого или второго иностранного языка и многие другие, педагог должен отрабатывать со студентами такие качества, как сопереживание (адресант и адресат должны стараться понять друг друга, изучить опыт и стиль общения, уметь различать диалекты), уважение (даже если коммуниканты не считаются или не ценят каждый аспект культуры и языка, они должны принимать это), развитие эмоционального интеллекта (адресанту и адресату необходимо улавливать тонкости общения, например, манеру поведения, тон, жесты, используемые слова и выражения говорящего и слушающего), терпение и доброжелательность [7].

На занятиях по иностранному языку преподаватели регулярно затрагивают основные аспекты лингвокультурного общения и рассматривают вопросы межкультурных стратегий для более успешного овладения профессиональными навыками и достижения успехов в будущей карьере. Особенно это касается студентов бакалавриата профилей «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Теория и методика преподавания английского языка», а также студентов магистратуры по программе «Теория и методика преподавания иностранных языков». С самого первого курса студенты изучают кросс-культурные характеристики коммуникативного поведения представителей различных лингвокультур в ходе вербального и невербального общения. В некоторых вузах проводится регулярный обмен студентами, что также способствует развитию межкультурных коммуникаций. Например, студенты, хорошо владеющие иностранным языком и имеющие отличную успеваемость, могут поехать на обучение в другую страну. Помимо обучения и совершенствования иностранного языка студент может узнать много нового о культуре, посетить исторические места и познакомиться с новыми людьми. Таким образом, обучающийся получает огромный опыт и расширяет багаж знаний. Студенты, которые не имеют

возможности поехать обучаться в другую страну, всё равно имеют много возможностей для самореализации. Они могут принимать участие в различных факультетских фестивалях, фонетических конкурсах, круглых столах, вебинарах, TED-talks, методических семинарах, где они могут также пообщаться с носителями языка в онлайн-формате. Данные мероприятия способствуют созданию благоприятных условий для расширения опыта межкультурной коммуникации среди студентов по всему миру и улучшают деятельность студенческих объединений.

Отметим особую роль изучения иностранных языков, которая может являться важным этапом в установлении межкультурной коммуникации. Проследивать и учитывать исторические моменты, культурное наследие других культур, современные лингвокультурные аспекты общения мы можем с помощью таких дисциплин, как «История языка», «Древние языки и культуры», «Введение в теорию межкультурной коммуникации».

### **Лингвокультурные особенности межкультурной коммуникации**

Лингвистика составляет основу вопросов межкультурной коммуникации. Во-первых, в каждой стране есть свои лингвокультурные особенности в фонетике (в большей степени интонация, тембр, ритм, сама артикуляционная база), грамматике (структура предложения, использование времен глагола, образование множественного числа существительных и т.д.), лексикологии (правильное или неправильное использование лексем в определенном контексте), стилистике (использование фигур речи, знание стилей текста) [8, 9]. Из практики общения мы видим, что неправильное использование определенных выражений, афоризмов, стилистических средств приводит к искажению информации и непониманию. В данном случае речь идет о культурных различиях в языковых выражениях. Например, на ошибочное «прочтение» адресатом коммуникативного намерения является как можно более полный ответ на частый вступительный вопрос «Как ваши дела?» (How are you? (англ.), Comment allez-vous?/Ça va? (франц.), 您好吗? (nín hǎo ma?) (кит.)). Мы часто слышим такие ответы, как: «Pretty good/I'm good/I'm fine, thank you», «Ça va, merci/Très bien, et vous?», «很好, 谢谢。(hěn hǎo, xièxiè.)». Во многих странах данный вопрос – непосредственно элемент приветствия, который подразумевает краткий позитивный ответ «Спасибо, всё хорошо» (представлено в примерах выше). Очень часто носители русской лингвокультуры отвечают на вопрос развернуто (раскрывая подробности своего самочувствия и рассказывая о своих проблемах, например, «В общем всё не так уж плохо, можно сказать даже хорошо. Больше месяца, как я вышла на новую работу, пока всё нравится, сотрудники очень приветливые. И что удивительно, дав-

ление нормализовалось»), вызывая тем самым порой удивление, а иногда и отрицательные эмоции у иноязычного адресата. Так же представителям других лингвокультур часто очень сложно объяснить традиционное русское выражение «делать на авось». Если мы откроем английские словари, то аналога мы не найдем. Значение данного выражение будет частично передаваться такими высказываниями, как: «to do smth. without planning (putting in much effort)», которые не будут отражать реалии русской культуры [10, 11]. И таких примеров может быть множество (такие лексемы, как «стушеваться», «дача», «квас», «щи», «баня» и др.). Это свидетельствует об отсутствии абсолютных эквивалентов представленных слов и выражений, возможен только их описательный перевод или транслитерация. Как видим, исследования данных аспектов способствуют выявлению алломорфизмов и изоморфизмов в изучаемых языках, а также правильному, адекватному переводу в ходе межкультурного взаимодействия [12].

Во-вторых, письменная и устная речь, жесты, мимика, взгляд, поза, интонация влияют на процесс коммуникации. Таким образом, культурные различия в вербальной и невербальной коммуникации приводят к недопониманию, неправильному восприятию информации, недоверию. Считаем, что необходимо обратить внимание студентов на такую дисциплину, как «Основы невербальной коммуникации», необходимой для понимания поведенческих реакций собеседника относительно определенной ситуации в процессе межкультурной коммуникации.

В-третьих, необходимо рассмотреть и изучить особенности перевода и межкультурной адаптации. На занятиях по теории и практике перевода преподаватель должен затрагивать вопросы правильной работы с текстом, изучения семантики, видов и способов перевода. Правильный перевод и интерпретация приводят к успешной межкультурной коммуникации [13, 14]. Таким образом, более тщательное рассмотрение межкультурных различий в использовании языка позволяет избежать неправильный перевод и потерю смысла. В ходе проведения занятий приоритет должен быть сдвинут на изучение лингвокультурных и исторических аспектов языка [15].

Наконец, невозможно не затронуть вопросы языковой политики. Определенные факторы, меры и принципы по решению языковых проблем в обществе и в государстве в целом дают лучшее понимание культурных и социальных аспектов, способствуют продуктивной коммуникации между различными языковыми группами.

### **Заключение**

Таким образом, раскрыв актуальные лингвистические аспекты в процессе межкультурной коммуникации, приходим к следующим результатам. Во-первых, в ходе проведенного исследования и анализа литературы по теме

статьи можно прийти к выводу, что понимание, восприятие и взаимодействия между представителями различных лингвокультур более точно раскрываются в лингвистических дисциплинах. Язык и культура в процессе межкультурной коммуникации находятся в тесной связи, дополняя друг друга. Во-вторых, обучаясь на факультете лингвистики, студент в первую очередь должен сформировать в себе межкультурные навыки, нацеленные на повышение конкурентоспособности на рынке труда и достижение успехов на международном уровне. В-третьих, проблема межкультурной коммуникации при обучении языковым дисциплинам («Введение в языкознание», «Лексикология», «Фонетика», «Теоретическая и практическая грамматика», «Теория и практика перевода», «Стилистика») рассматривается с новых страноведческих позиций. Можем проследить, что воздействие межкультурной коммуникации на обучающихся направлено на практическое овладение иностранным языком и расширение кругозора.

### **Список литературы**

1. Гончарова, Н.А. Языковая глобализация: влияние русского языка на культуры и язык в мире. / Н.А. Гончарова, Н.В. Золотарева // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 4(133). – С. 193–195.
2. Воробьев, И.С. Актуальные вопросы межкультурного общения / И.С. Воробьев // Молодой ученый. – 2023. – № 24 (471). – С. 430–432. – URL: <https://moluch.ru/archive/471/104264/> (дата обращения: 15.09.2024)
3. Земская, Е.А. Городская устная речь и задачи ее изучения / Е.А. Земская // Разновидности городской устной речи. – М., 1988. – С. 5–44.
4. Шмелева, Т.В. Речевой жанр: опыт общепилологического осмысления / Т.В. Шмелева // Collegium. – 1995. – № 1/2. – С. 57–71.
5. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: СмартБук 2009. – 656 с.
6. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
7. Потатуров, В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) / В.А. Потатуров // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 3 (6). – С. 52–62.
8. Смирнова-Сеславинская, М.В. Проблема субъекта речи и межкультурной коммуникации в лингвоантропологическом исследовании меньшинств / М.В. Смирнова-Сеславинская // Филология: научные исследования. – 2013. – 2. – С. 168–179.
9. Kormos, J. New conceptualizations of language aptitude in second language attainment / J. Kormos // Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment / Eds. G. Granena, M. Long. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2013. – P. 131–152.
10. Cambridge's Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс] / Ed. Colin M. – Cambridge University Press. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 22.09.2024).

11. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 24.09.2024).
12. Серова, Т.С. Соотношение и взаимосвязь обучения и учения в процессе овладения студентами иноязычной речевой деятельностью и речевым общением / Т.С. Серова, М.П. Коваленко // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 5. – С. 97–107.
13. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.
14. Жигалев, Б.А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б.А. Жигалев. – Шуя, 2012. – 46 с.
15. Международная научно-практическая конференция «Обучение, тестирование и оценка» [Электронный ресурс]. – URL: <https://legacy.lunn.ru/events/xxiimezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-obuchenie-testirovanie-i-ocenka/> (дата обращения: 14.09.2024).

### References

1. Goncharova N.A., Zolotareva N.V. Iazykovaia globalizatsiia: vliianie russkogo iazyka na kul'tury i iazyk v mire [Language globalization: The impact of the Russian language on cultures and language in the world]. *Global'nyi nauchnyi potentsial* 2022, no. 4(133), pp. 193–195.
2. Vorob'ev I. S. Aktual'nye voprosy mezhkul'turnogo obshcheniia [Topical issues of intercultural communication], 2023, no. 24 (471), pp. 430–432. Available at: <https://moluch.ru/archive/471/104264/> (accessed 15.09.2024).
3. Zemskaia E.A. Gorodskaiia ustnaia rech' i zadachi ee izucheniia [Urban speech and research goals]. *Raznovidnosti gorodskoi ustnoi rechi*. Moscow, 1988, pp. 5–44.
4. Shmeleva T.V. Rechevoi zhanr: opyt obshchepilologicheskogo osmysleniia [Speech genre: General philological interpretation]. *Collegium*, 1995, no. ½, pp. 57–71.
5. Pocheptsov G.G. Teoriia kommunikatsii [Communication theory]. Moscow, SmartBuk, 2009, 656 p.
6. Gudkov D.B. Teoriia i praktika mezhkul'turnoi kommunikatsii [Theory and practice of intercultural communication]. Moscow, Gnozis, 2003, 288 p.
7. Potaturov V.A. Kul'tura i tsivilizatsiia: dialektika vzaimootnoshenii (metodologicheskie aspekty) [Culture and civilization: dialectics of relationship (methodological aspects)]. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*, 2014, no. 3(6), pp. 52–62.
8. Smirnova-Seslavinskaia M.V. Problema sub"ekta rechi i mezhkul'turnoi kommunikatsii v lingvoantropologicheskom issledovanii men'shinstv // Filologiya: nauchnye issledovaniia [The problem of the subject of speech and intercultural communication in the linguoanthropological study of minorities]. *Philology: scientific research*, 2013, no. 2, pp. 168–179.
9. Kormos J. New conceptualizations of language aptitude in second language attainment. *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Eds. G.Granena, M. Long. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing, 2013, pp. 131–152.

10. Cambridge's Advanced Learner's Dictionary. Ed. Colin M. Cambridge University Press. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/> (accessed 22.09.2024).

11. Urban Dictionary. Available at: <https://www.urbandictionary.com/> (accessed 24.09.2024).

12. Serova T.S., Kovalenko M.P. Sootnoshenie i vzaimosviaz' obuchenii i ucheniia v protsesse ovladeniia studentami inoiazыchnoi rechevoi deiatel'nost'iu i rechevym obshcheniem [Correlation between teaching and learning in the process of mastering students' foreign language speech activities and verbal communication]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2021, no. 5, pp. 97–107.

13. Efremova N.F. Kompetentsii v obrazovanii: formirovanie i otsenivanie [Competencies in education: Formation and assessment]. Moscow, Natsional'noe obrazovanie, 2012, 416 p.

14. Zhigalev B.A. Sistema otsenki kachestva professional'nogo obrazovaniia v lingvisticheskom vuze [The system of assessment of the of professional education quality in a linguistic university]. Doctor's degree dissertation. Shuia, 2012, 46 p.

15. Obuchenie, testirovanie i otsenka [Training, testing and evaluation]. International Conference. Available at: <https://legacy.lunn.ru/events/xxiimezhhdunarnodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-obuchenie-testirovanie-i-ocenka/> (accessed 14.09.2024).

#### **Сведения об авторах**

#### **About the authors**

**ДУЛЬМУХАМЕТОВА**

**Gulnara F. DULMUKHAMETOVA**

**Гульнара Фаридовна**

e-mail: [dulmuhametova.gulnara@yandex.ru](mailto:dulmuhametova.gulnara@yandex.ru)

e-mail: [dulmuhametova.gulnara@yandex.ru](mailto:dulmuhametova.gulnara@yandex.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики обучения иностранным языкам, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) (Казань, Российская Федерация)

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Foreign Languages, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEMML), (Kazan, Russian Federation)

**СИРАЗИЕВА Зарина Наилевна**

**Zarina N. SIRAZIEVA**

e-mail: [nygnoe@mail.ru](mailto:nygnoe@mail.ru)

e-mail: [nygnoe@mail.ru](mailto:nygnoe@mail.ru)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Казанский федеральный университет, Институт управления, экономики и финансов (Казань, Российская Федерация)

Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kazan Federal University, Institute of Management, Economics and Finance (Kazan, Russian Federation)

*Финансирование.* Статья выполнена при стипендиальной поддержке Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП).

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Дульмухаметова, Г.Ф. К актуальным вопросам лингвистики в межкультурной коммуникации / Г.Ф. Дульмухаметова, З.Н. Сиразиева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 39–48.

Please cite this article in English as:

Dulmukhametova G.F., Sirazieva Z.N. On the current issues of linguistics in intercultural communication. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 39–48. (*In Russian*).

УДК 81'255

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.5

**В.В. Слободянюк**

Поступила: 03.02.2025

Одобрена: 09.03.2025

Принята к печати: 07.04.2025

Московский государственный  
лингвистический университет,  
Москва, Российская Федерация

## ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЗАГЛАВИЯ И АННОТАЦИИ НАУЧНОЙ СТАТЬИ С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Рассматриваются проблемы передачи терминов при переводе метаданных научных публикаций с русского языка на английский. Целью работы являются установление причин нарушений в передаче специальной лексики и выработка возможных путей их недопущения. Гипотеза исследования состоит в предположении, что нарушения в передаче терминологии при переводе заглавия и аннотации научной статьи с русского на английский язык вызваны отсутствием полных терминологических эквивалентов и под действием межъязыковой интерференции приобретают различные формы. Объектом исследования стали термины на русском языке из метаданных научных статей с их соответствиями в переводе на английский язык, а предметом – нарушения в передаче специальной лексики. Материалом исследования послужили 50 аннотаций и названий научных статей разной тематики 2020–2022 годов на русском языке с параллельными переводами на английский язык. Результаты анализа показали, что встречающиеся нарушения можно разделить на три группы: несовпадение объемов значений терминов в двух языках, неточная передача терминов и использование ложных друзей переводчика. Причинами подобных нарушений являются языковая асимметрия, межъязыковая интерференция и безэквивалентность терминологии, которая заключается в наличии термина в русском научном дискурсе и отсутствие самого понятия в англоязычном дискурсе. В заключительной части статьи делается вывод о том, что в условиях глобализации науки адекватный и эквивалентный перевод научных текстов приобретает все более важное значение, а также о необходимости дальнейших исследований в данной области и проведения просветительской работы среди российских ученых.

**Ключевые слова:** научная статья, заглавие, аннотация, перевод, терминология, русский язык, английский язык.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**V.V. Slobodyanyuk**

Moscow State Linguistic University,  
Moscow, Russian Federation

Received: 03.02.2025

Accepted: 09.03.2025

Published: 07.04.2025

## **TRANSLATING TERMINOLOGY IN ACADEMIC PAPER TITLES AND ABSTRACTS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH**

The article discusses the problems of translating terminology of scientific publications from Russian into English. The study aims to determine the causes of terminology translation errors and to find ways to avoid them. The hypothesis of the study suggests that terminology errors when translating titles and abstracts of scientific papers from Russian into English are caused by the lack of full terminological equivalents, and can take various forms. The object of the study was Russian terms taken from the metadata of scientific articles with their translations into English, the subject being violations in the translation of terminology. We used 50 scientific papers abstracts and titles of various scientific fields dated 2020-2022 in Russian with parallel translations into English. The results showed that the observed violations of terminology translation can be divided into three groups: differences in terms definitions in two languages, inaccurate translation of terms, and use of false friends. The reasons for such violations are interlingual asymmetry, crosslinguistic influence, and terminological non-equivalence, which is the presence of a term in the Russian scientific discourse and the absence of the concept itself in the English discourse. The article concludes that appropriate and equivalent translation of scientific texts, as well as the need for further research in this area and educational work among Russian scientists, is becoming increasingly important in the conditions of globalization of science.

**Keywords:** *academic paper, title, abstract, translation, terminology, Russian, English.*

### **Введение**

Усиление в последние десятилетия процессов интеграции и глобализации международных отношений сопровождается растущим объемом коммуникации. Обеспечение эффективной межъязыковой и межкультурной коммуникации является целью перевода. Эффективность коммуникации, в свою очередь, зависит от коммуникативного эффекта, который неразрывно связан с адресатом, то есть получателем перевода. Как отмечает Т.В. Воеводина, «текст перевода должен иметь языковую форму, подобную той, к которой получатель привык в текстах аналогичного назначения на своем родном языке» [1, с. 11], то есть перевод должен оправдывать ожидания читателя.

Это относится как к художественным и публицистическим текстам, так и к специальным текстам, которые имеют свои особенности. Научные тексты специфичны с точки зрения целей автора (внести вклад в определенную сферу науки), целевой аудитории (ученые, обладающие специальными знаниями в определенной области науки), общего содержания текста и требований, которые предъявляют научные журналы, или подразумеваются жанром (книга, статья, учебный материал и т.п.). Помимо этого в основе предметной семантики таких текстов находятся конкретные понятия данной научной отрасли, обозначаемые терминами, что, несмотря на то, что грамматический уровень текста может не представлять серьезных проблем, создает дополнительные

сложности при переводе [2, с. 115]. Они в основном связаны с тем, что состав специальной лексики языка является непостоянным: некоторые термины выпадают или меняют значение, а с возникновением явлений или понятий появляются новые.

Одной из главных задач при переводе научного текста является сохранение содержательного аспекта текста, который во многом проявляется в специальной лексике. Именно через термины раскрывается содержание текста, обозначаются теоретические и методологические позиции исследователя.

### **Методологические основы исследования**

Согласно С.В. Гринев-Гриневицу, результатом бурного роста научно-технических знаний в наши дни стало то, что свыше 90 % новых слов, появляющихся в современных языках, составляет специальная лексика. Число терминов отдельных наук, таких как химия или биология, превышает количество общеупотребительных слов, и многие термины проникают в общую лексику, влияя на язык в целом [3, с. 5]. Эти данные лишней раз подчеркивают важность изучения проблем передачи специальной лексики при переводе научных работ.

В научных работах термины содержатся в метаанных статьи, то есть заглавиях, аннотациях и ключевых словах. Главная цель этих частей научной статьи – дать представление читателю о содержании статьи и о конкретной области исследования, в которой читатель может быть заинтересован. Как отмечают В.Б. Кашкин и К.М. Шилихина, не только наличие метаанных, но и их качество являются одним из критериев включения издания в наиболее авторитетные наукометрические ресурсы [4, с. 73].

Таким образом, от качества перевода метаанных зависит то, насколько автор будет представлен и насколько репрезентативна будет его работа в международных научных кругах. Доступность статьи в поисковых системах и базах данных напрямую зависит от наличия соответствующих ключевых слов, то есть терминов в поисковом запросе.

К сожалению, изучение проблем передачи терминологии при переводе метаанных научной статьи находится в начальной стадии. Однако имеющиеся исследования В.Б. Кашкина и К.М. Шилихиной точно обозначили круг проблем: во-первых, несовпадение содержания терминов в двух языках; во-вторых, их неверная или односторонняя интерпретация; в-третьих, наличие термина в русском научном дискурсе и отсутствие самого понятия в англоязычном дискурсе. [4, с. 73].

Причиной несовпадения содержания терминов в двух языках является межъязыковая асимметрия, которую можно определить как «языковое явление, которое состоит в отсутствии однозначных соответствий между элемен-

тами двух языков» [5, с. 1321]. Как отмечает Н.К. Гарбовский, «даже в пределах одной науки термины могут быть неоднозначными. Вряд ли можно ожидать, что таким терминам отыщется полностью симметричный эквивалент в других языках» [6, с. 370]. Таким образом, в силу языковой асимметрии не все термины одного языка могут быть равнозначны терминам другого языка. Один из них может быть гиперонимом, а другой гипонимом.

Неверная или односторонняя интерпретация специальной лексики возникает из-за межъязыковой интерференции. Согласно Е.В. Черных, межъязыковая интерференция в переводе – «взаимодействие систем двух языков в сознании переводчика» [7, с. 86]. Однако, как отмечает исследователь, существование межъязыковой интерференции не свидетельствует о ее обязательном наличии в тексте перевода. Ее проявление зависит от самого переводчика, то есть от его уровня владения языками оригинала и перевода. Если уровень подготовки у переводчика высокий, то выше вероятность того, что он может избежать межъязыковую интерференцию в переводе или использовать ее при решении определенных переводческих задач. Таким образом, межъязыковая интерференция может отражаться на качестве перевода не только отрицательно, но и положительно. Положительными примерами межъязыковой интерференции могут быть транскрипция и транслитерация, которые используются при передаче имен собственных и реалий, отсутствующих в культуре языка перевода. Несмотря на то, что межъязыковая интерференция в переводе может быть положительным явлением, часто она становится источником переводческих ошибок в случае расхождения двух языков в выразительных средствах.

Одним из частных случаев проявления межъязыковой интерференции является заимствованная лексика, которую можно отнести к одной из разновидностей «ложных друзей» переводчика. Значения псевдоинтернационализмов в двух языках могут полностью расходиться или частично совпадать. Однако в научных текстах, где точность передачи информации имеет первостепенное значение, такие ошибки могут привести к искажению смысла и неправильному восприятию текста читателем.

### **Нарушения в передаче терминологии при переводе заглавия и аннотации научной статьи**

Рассмотрим примеры нарушений в передаче терминов в метаданных научной статьи. Материалом исследования стали 50 названий и аннотаций научных статей российских авторов 2020–2022 годов с их переводом на английский язык.

Межъязыковая асимметрия наиболее очевидна в случае терминологической лакунарности. Нарушения в передаче безэквивалентной терминологии

часто встречаются в рамках тех областей науки, терминосистемы которых по разным причинам во многом расходятся. Как отмечает М.А. Кулинич, «отечественная наука (прежде всего гуманитарная) долгое время развивалась внутри себя и для самой себя, без значительных контактов с мировой наукой. Эта «внутренняя наука» выработала свой терминологический аппарат, во многом отличающийся от зарубежного, преимущественно англоязычного» [8, с. 20]. Таким образом, существует ряд терминов, которые встречаются в работах российских авторов и представляют собой непростую задачу для перевода. Часто для такой специальной лексики в английском языке нет не только эквивалента, но и самого понятия.

*Пример 1*

*Оригинал*

*Перевод*

Актуальные вопросы **воспитания**  
в цифровой реальности будущего [9]

Current Issues of **Education** in the  
Digital Reality of the Future

В данном случае термин «воспитание» переведен словом “education”. Однако, согласно кембриджскому словарю, “education” определяется как “the process of teaching or learning, especially in a school or college, or the knowledge that you get from this” [10] (Процесс обучения или получения знаний, особенно в школе или колледже, или знания, получаемые в ходе этого процесса). «Воспитание» в русском языке имеет несколько значений, что затрудняет его точный перевод. Большой толковый словарь русского языка под общей редакцией С.А. Кузнецова определяет воспитание как: 1) процесс систематического, целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях обучения, привития навыков поведения в обществе, формирования характера и его отдельных черт; 2) навыки поведения в общественной, личной жизни, привитые семьей, школой, средой [11]. Соответственно, английское “education” не передает многозначность русского термина, обозначая лишь процесс получения знаний в образовательном учреждении. Данное слово в зависимости от контекста может переводиться как “education”, “upbringing” или “moral development”. В этом случае в статье речь идет о развитии социального и эмоционального интеллекта, способствующего эффективному сотрудничеству и позитивным взаимоотношениям, поэтому наиболее подходящим термином нам представляется “moral development”.

Примером межъязыковой интерференции может быть неточная передача термина. Подобные ошибки в переводе могут привести к недопониманию сути научного исследования, а также снизить его доступность и значимость в международных научных базах данных.

*Пример 2*

*Оригинал*

Эпидемиологическая характеристика менингококковой **инфекции** в Москве [12]

*Перевод*

Epidemiological Characteristics of Meningococcal **Infection** in Moscow

В данном примере термин «менингококковая инфекция» переведен неточно. Англоязычные авторы применяют термин “meningococcal disease”, что подтверждает официальный сайт центров по контролю и профилактике заболеваний США [13]. Несмотря на то, что в данном случае нарушение незначительное, так как на сайте в определении болезни применяют слово “infection” (Meningococcal disease is a name for any **infection** caused by bacteria called *Neisseria meningitidis* [13]), и не мешает пониманию темы статьи, подобного рода ошибки могут подрывать авторитет исследователя в глазах иноязычной аудитории, показывая его невладевание терминологией своей научной области в английском языке.

Нередко в переводах заглавий и аннотаций научных статей можно встретить псевдоинтернациональные слова или «ложных друзей» переводчика, которые Л.К. Латышев определяет как «интернационализмы в исходном языке, которые полностью или частично расходятся по значению со своими звукобуквенными аналогами переводного языка» [14, с. 184]. Таким образом, использование псевдоинтернационализмов может привести как к незначительным отклонениям, так и к грубым смысловым ошибкам.

*Пример 3*

*Оригинал*

Семантический комментарий к идеологеме «сотрудничество» и философии «шанхайский дух» в понятийном контексте Шанхайской организации сотрудничества [15]

*Перевод*

Semantic Commentary on the **Ideologeme** “Cooperation” and the **Philosophema** “Shanghai Spirit” in the Conceptual Content of the Shanghai Cooperation Organization

В примере 3 используется термин «идеологема», который был переведен на английский язык словом “ideologeme”. Согласно С.Е. Тимофееву, идеологема определяется как «единица когнитивного уровня, многоуровневый концепт, отображающий идеологически маркированные концептуальные признаки, заключающие в себе представления и суждения носителей языка о различных сферах социально-политической жизни общества, объединенные в одно смысловое поле, – концепт, реализующий определенную заданную идею с помощью стилистических ресурсов языка и характеризующийся национальной специфичностью и динамичностью семантики» [16, с. 188]. Как следует из определения, акцент ставится на социально-политическую жизнь об-

щества, однако анализ содержащихся публикаций в «SCHOLAR.GOOGLE.RU» показывает, что в европейской науке термин «идеологема» чаще всего используется в контексте литературоведения, семиотики и лингвокультурологии. Также стоит отметить графическую интерференцию, которая выражается в неправильном написании слова “philosophema”. Согласно словарю «Мерриам-Уэбстер» [17], правильным написанием является “philosopheme”.

### **Заключение**

В условиях глобализации науки и усиления международного научного сотрудничества адекватный и эквивалентный перевод научных текстов, особенно их метаданных (заголовков, аннотаций и ключевых слов), приобретает все более важное значение. Как показали результаты исследования, основными проблемами при передаче терминологии с русского на английский язык являются использование «ложных друзей переводчика», неточная передача терминов и несовпадение терминологических систем, результатом которой являются многозначность терминов русского языка и отсутствие эквивалентов для некоторых понятий в англоязычном научном дискурсе.

Подобные нарушения могут приводить к искажению смысла научных работ, затруднению их восприятия и снижению авторитета исследователей в международных научных кругах. Кроме того, международные базы данных научных статей, в которых содержатся переводы российских авторов, не включают в поисковый запрос интересующие зарубежного читателя работы, если в них будут использоваться незнакомые для англоязычного научного дискурса термины. В результате потенциальный читатель не сможет ознакомиться с научным трудом, из-за чего цель перевода метаданных, а именно включение исследования в базу международного научного знания, не будет достигнута.

Результаты сопоставительного исследования научных статей показывают необходимость дальнейших исследований в данной области, а также проведения просветительской работы среди российских ученых. Цель такой работы – объяснить различия терминосистем русского и английского языков в их профессиональной области. В результате научные труды российских исследователей будут достойно представлены для международной научной общественности.

### **Список литературы**

1. Воеводина, Т.В. О соответствии перевода жанровым традициям ПЯ в свете социологической теории перевода / Т.В. Воеводина // Мосты. Журнал переводчиков. – 2022. – № 2 (74). – С. 10–16.
2. Мурдускина, О.В. Проблема перевода терминов в научно-технических текстах на современном этапе / О.В. Мурдускина // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: сб. материалов V Междунар. науч. заоч. конф. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2016. – С. 114–120.

3. Гринев-Гриневиц, С.В. Терминоведение: учеб. пособие для вузов / С.В. Гринев-Гриневиц. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
4. Кашкин, В.Б. Концептуальный диссонанс при переводе российской лингвистической терминологии / В.Б. Кашкин, К.М. Шилихина // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1. – С. 72–77.
5. Терентьева, Д.М. Роль трансформационных операций в решении проблемы межъязыковой асимметрии и переводческие ошибки (на примере английского языка) / Д.М. Терентьева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 4. – С. 1320–1324. – DOI 10.30853/phil210138.
6. Гарбовский, Н.К. Теория перевода / Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
7. Черных, Е.В. Онтология и методология межъязыковой интерференции в переводе (на примере русского и английского языков) / Е.В. Черных // Вестник Дагестан. гос. ун-та. Сер. 2. Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 38, № 1. – С. 85–94. DOI 10.21779/2542-0313-2023-38-1-85-94
8. Кулинич, М.А. Сапожник без сапог. О переводе лингвистической и переводческой терминологии / М.А. Кулинич // Мосты. Журнал переводчиков. – 2024. – № 4 (84). – С. 20–24.
9. Барина, С.Г. Актуальные вопросы воспитания в цифровой реальности будущего / С.Г. Барина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 42–45.
10. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 21.01.2025).
11. Большой толковый словарь русского языка / под общ. ред. С.А. Кузнецова [Электронный ресурс]. – URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyy-slovar> (дата обращения: 22.01.2025).
12. Эпидемиологическая характеристика менингококковой инфекции в Москве / М. И. Грицай, М. А. Королева, Н. Н. Фомкина, И. С. Королева // Эпидемиология и вакцинопрофилактика. – 2020. – Т. 19, № 2. – С. 56–62. DOI 10.31631/2073-3046-2020-19-2-56-62
13. Centers for Disease Control and Prevention | CDC [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cdc.gov/> (дата обращения: 24.01.2025).
14. Латышев, Л.К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Л.К. Латышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
15. Халина, Н.В. Семантический комментарий к идеологеме "сотрудничество" и философеме "шанхайский дух" в понятийном контексте Шанхайской организации сотрудничества / Н.В. Халина, Е.В. Валяулина // Вестник Северо-Восточ. федер. ун-та им. М.К. Аммосова. – 2020. – № 2(76). – С. 121–128. DOI 10.25587/SVFU.2020.76.61515
16. Тимофеев, С.Е. Идеологема «русский мир» в современном политическом дискурсе / С.Е. Тимофеев // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2018. – Т. 9, № 1. – С. 186–199. DOI: 10.22363/2313-2299-2018-9-1-186-199
17. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 23.01.2025).

## References

1. Voevodina T.V. O sootvetstvii perevoda zhanrovym traditsiiam PIa v svete sotsiologicheskoi teorii perevoda [On the conformity of translation to genre traditions of the TL in light of the sociological theory of translation]. *Mosty. Zhurnal perevodchikov*, 2022, no. 2 (74), pp. 10–16.
2. Murduskina O.V. Problema perevoda terminov v nauchno-tekhnicheskikh tekstakh na sovremennom etape [The problem of translating terms in scientific and technical texts at the present stage]. *Aktual'nye problemy teoreticheskoi i prikladnoi lingvistiki i optimizatsiia prepodavaniia inostrannykh iazykov*, Togliatti, Togliatti State University, 2016, pp. 114–120.
3. Grinev-Grinevich S.V. Terminovedenie [Terminology studies]. Moscow, Akademiia, 2008, 304 p.
4. Kashkin V.B., Shilikhina K.M. Kontseptual'nyi dissonans pri perevode rossiiskoi lingvisticheskoi terminologii [Translation of Russian linguistic terminology: Conceptual dissonance]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*, 2014, no. 1, pp. 72–77.
5. Terent'eva D.M. Rol' transformatsionnykh operatsii v reshenii problemy mezh"iazykovoii asimetrii i perevodcheskie oshibki (na primere angliiskogo iazyka) [Role of translation transformations in solving the problem of interlingual asymmetry and translation mistakes (by the example of the English language)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2021, vol. 14, no. 4, pp. 1320–1324.
6. Garbovskii N.K. Teoriia perevoda [Translation studies]. Moscow, Moscow State University, 2007, 544 p.
7. Chernykh E.V. Ontologiya i metodologiya mezh"iazykovoii interferentsii v perevode (na primere russkogo i angliiskogo iazykov) [Ontology and methodology of crosslanguage interference (in the context on the Russian and English languages)]. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki*, 2023, vol. 38, no. 1, pp. 85–94.
8. Kulinich M.A. Sapozhnik bez sapog. O perevode lingvisticheskoi i perevodovedcheskoi terminologii [Ever busy, ever bare: On the translation of linguistic and translation studies terminology]. *Mosty. Zhurnal perevodchikov*, 2024, no. 4 (84), pp. 20–24.
9. Barinova S.G. Aktual'nye voprosy vospitaniia v tsifrovoi real'nosti budushchego [Current issues of education in the digital reality of the future]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2022, no. 75–4, pp. 42–45.
10. Cambridge Dictionary. English Dictionary, Translations & Thesaurus. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/> (accessed 21.01.2025).
11. Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo iazyka pod obshchei redaktsiei S.A. Kuznetsova [Large explanatory dictionary of the Russian language]. Ed. S.A. Kuznetsov. Available at: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyy-slovar> (accessed 22.01.2025).
12. Gritsai M.I., Koroleva M.A., Fomkina N.N., Koroleva I.S. Epidemiologicheskaiia kharakteristika meningokokkovoi infektsii v Moskve [Epidemiological characteristics of meningococcal infection in Moscow]. *Epidemiologiia i vaksinoprofilaktika*, 2020, vol. 19, no. 2, pp. 56–62.
13. Centers for disease control and prevention. Available at: <https://www.cdc.gov/> (accessed 24.01.2025).

14. Latyshev L.K. *Tekhnologiya perevoda* [Translation technology]. Moscow, Akademiia, 2005, 320 p.

15. Khalina N.V., Valiulina E.V. *Semanticheskii kommentarii k ideologeme "sotrudnichestvo" i filosofeme "shankhaiskii dukh" v poniatiinom kontekste Shankhaiskoi organizatsii sotrudnichestva* [Semantic commentary on the ideologeme "cooperation" and the philosopheme "Shanghai spirit" in the conceptual context of the Shanghai Cooperation Organization]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*, 2020, no. 2(76), pp. 121–128.

16. Timofeev S.E. *Ideologema «russkii mir» v sovremennom politicheskom diskurse* [Ideologeme "the slavic community" in the modern political discourse]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriia iazyka. Semiotika. Semantika*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 186–199.

17. Merriam-Webster Dictionary. Available at: <https://www.merriam-webster.com/> (accessed 23.01.2025).

#### **Сведения об авторе**

#### **About the author**

**СЛОБОДЯНЮК Виталий Вячеславович**  
e-mail: [slobodyanyukvitaly@mail.ru](mailto:slobodyanyukvitaly@mail.ru)

**Vitaly V. SLOBODYANYUK**  
e-mail: [slobodyanyukvitaly@mail.ru](mailto:slobodyanyukvitaly@mail.ru)

Аспирант кафедры общего и сравнительного языкознания, Московский государственный лингвистический университет (Москва, Российская Федерация)

PhD-student, Department of General and Comparative Linguistics, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

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

*Вклад автора.* 100 %.

Проблема ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Слободянюк, В.В. Проблемы передачи терминологии при переводе заглавия и аннотации научной статьи с русского на английский / В.В. Слободянюк // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.* – 2025. – № 1. – С. 49–58.

Please cite this article in English as:

Slobodyanyuk V.V. Translating terminology in academic paper titles and abstracts from Russian into English. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 49–58. (*In Russian*).

УДК 81'255

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.6

**И.В. Седина, С.А. Драгунова**

Поступила: 29.01.2025

Одобрена: 10.03.2025

Принята к печати: 07.04.2025

Национальный исследовательский Мордовский  
государственный университет им. Н.П. Огарева,  
Саранск, Российская Федерация

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Дается общая характеристика юридического дискурса, который трактуется авторами как совокупность текстов, объединенных общей правовой тематикой, в динамике их порождения, восприятия и интерпретации. Исходя из выполняемых участниками дискурса социальных ролей юридический дискурс можно отнести к дискурсу институциональному. Исследуются отдельные особенности англоязычного юридического дискурса, обусловленные его длительной историей, консервативностью и процессуальной спецификой. К таковым относятся, например, использование идиоматических выражений, фразеологических и устойчивых сочетаний, общеупотребительных слов со специализированным подтекстом, а также повторений. В английском юридическом языке активно применяются заимствованные слова и выражения, что обусловлено историческими и культурными особенностями. В частности, речь идет о терминах нормандского, французского происхождения, а также латинских словах и выражениях. Отмечается широкое использование топонимов, а также юридических терминов с архаичной окраской. Активно используются аббревиатуры, перевод которых возможен только после того, как аббревиатура будет расшифрована. Отдельно рассматривается проблема перевода терминов, обозначающих правовые явления, которые не имеют аналогов в российской правовой системе. В статье также изучаются отдельные синтаксические особенности юридических текстов, например, преобладание временной формы Present Simple, высокая степень безличности. Предписывающий характер юридических текстов обуславливается применением модальных выражений. Юридический английский язык характеризуется использованием анафоры. Тексты правового характера, особенно тексты договоров, активно прибегают к повторам слов вместо замены их местоимениями. Авторами предлагаются способы эффективного перевода текстов с учетом таких лексических и синтаксических особенностей.

**Ключевые слова:** англоязычный юридический дискурс, перевод, идиоматические выражения, заимствованные слова и выражения, топонимы, юридические термины с архаичной окраской.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**I.V. Sedina, S.A. Dragunova**

Received: 29.01.2025

Accepted: 10.03.2025

Published: 07.04.2025

National Research Mordovia State University,  
Saransk, Russian Federation

## **PROBLEMS OF TRANSLATING ENGLISH LEGAL DISCOURSE TEXTS**

The article provides a general description of legal discourse, which is interpreted by the authors as a set of texts united by a common legal theme, in the dynamics of generation, perception and interpretation. Based on the social roles of the participants, legal discourse can be classified as institutional discourse. Individual features of the English-language legal discourse are determined by its long history, conservatism and procedural specificity. These include, for example, the use of idiomatic expressions, phraseological and stable combinations, commonly used words with a specialized subtext and repetitions. Due to historical and cultural features the English legal language actively uses borrowed words and expressions such as terms of Norman, French origin, as well as Latin words and expressions. The widespread use of toponyms, as well as legal terms with an archaic coloring is noted. In the English legal language there are many abbreviations, the translation of which is possible only after the abbreviation has been explained. The problem of translating terms denoting legal phenomena that have no analogues in the Russian legal system is considered separately. The article also examines individual syntactic features of legal texts, such as the predominance of the Present Simple tense, a high degree of impersonality. The prescriptive nature of legal texts is determined by the use of modal expressions. Legal English is characterized by the use of anaphora. Legal texts, especially contract texts, actively resort to repetitions of words instead of replacing them with pronouns. The authors analyze the use of such lexical units and syntactic features and offer the optimal options for translation.

**Keywords:** *English-language legal discourse, translation, idiomatic expressions, borrowed words and expressions, toponyms, legal terms with an archaic coloring.*

### **Введение**

Несмотря на активное использование термина «юридический дискурс» в многочисленных научных исследованиях, его определение до сих пор остается дискуссионным. В наиболее общем виде юридический дискурс можно представить как совокупность текстов, объединенных общей правовой тематикой, в динамике их порождения, восприятия и интерпретации. Исходя из выполняемых участниками дискурса социальных ролей, юридический дискурс можно отнести к дискурсу институциональному. Он порождается представителями различных социальных институтов, которые в своей деятельности руководствуются определенными для данной ситуации нормами поведения [1, с. 6].

В процессе коммуникации участники юридического дискурса говорят на общем профессиональном юридическом языке, применяя устоявшиеся языковые конструкции, а также дефиниции, которые имеют специфическое отражение в сознании носителей языка [2, с. 22]. Языковые стандарты являются давно сложившимися, и их использование придает юридическим текстам особую консервативность. В связи с этим английский правовой язык (*legalese*) может быть сложным для понимания из-за его расхождения с повседневным английским языком.

## **Лексические и синтаксические особенности юридического дискурса**

Рассмотрим подробнее отдельные особенности англоязычного юридического дискурса, оказывающие существенное влияние на процесс перевода.

В первую очередь это лексические характеристики, то есть конкретные слова и фразы, используемые в юридической речи.

Англоязычный юридический дискурс характеризуется использованием общеупотребительных слов со специализированным подтекстом в контексте юридического дискурса, например, «condition» – выгода, которая является существенной причиной для стороны заключить контракт; «killing» – не только убийство, но и причинение смерти, смерть как результат несчастного случая; «police powers» – полномочия, предоставленные полиции; «challenge a juror» – отвод присяжному и др.

Также активно используются идиоматические выражения, фразеологические и устойчивые сочетания, например, «to hear the parties» («заслушать показания сторон»), «a miscarriage of justice» («судебная ошибка»), «null and void» («недействительный, не имеющий законную силу»), «from the evidence» («из доказательств»).

Перевод таких слов и словосочетаний должен осуществляться с учетом контекста и полисемии языковых единиц, при этом переводчик каждый раз осуществляет выбор наиболее подходящего соответствия из единиц языка перевода [3, с. 45]. Немаловажным фактором при этом является наличие у переводчика определенных представлений о правовых реалиях, в которых текст создавался.

В английском юридическом языке активно применяются заимствованные слова и выражения, что обусловлено историческими и культурными особенностями. Так, термины нормандского происхождения (court, judge, appeal) вошли в язык в период нормандского господства, в том числе в сфере права и управления. Латинские слова и выражения стали широко использоваться в силу того, что латынь на протяжении многих веков была языком риторики, науки и образования. Употребление французских слов обусловлено тем, что французский активно использовался высшими слоями английского общества в период XI–XIV веков в качестве языка общения.

Многие из заимствованных слов прочно вошли в повседневную жизнь людей и стали общеупотребительными. Однако сохранилась и большая группа терминов, которые не изменили свою первоначальную форму и не были адаптированы, например, французские «carte blanche» («неограниченные полномочия, свобода действия»), «voir dire» («предварительное слушание»), или латинские «ad hoc» («при необходимости»), «de facto» («фактически»), «de jure» («юридически»), «modus operandi» («определенный способ или ме-

год выполнения чего-либо»), «*pacta sunt servanda*» («договоры должны исполняться»), «*means rea*» («вина») и др. Многие из упомянутых выражений имеют хождение и в русском языке, поэтому их перевод возможен путем простой транслитерации (де-юре, де-факто). Однако гораздо более распространенным способом перевода иноязычных терминов является их перенос без видоизменения в русский текст и снабжение их пояснением [4, с. 319]. Такое пояснение особенно необходимо, когда заимствованное слово или словосочетание обозначает явление, не известное российской правовой системе, или же русскоязычный аналог не эквивалентен англоязычному термину (например, «*voir dire*» – это не просто предварительное слушание, а слушание в строго определенных процессуальных целях – для определения допустимости доказательств, компетентности свидетеля или присяжного).

Правовые явления, которые не имеют аналогов в российской правовой системе, могут обозначаться не только с использованием заимствованных слов. Например, «*limited divorce*» – раздельное проживание супругов в соответствии с решением суда, «*coroner*» – должностное лицо, которое исследует причины смерти человека, проводит вскрытие и расследование, «*solicitor*» – поверенный, который ведет дела клиентов). В случае наличия безэквивалентной лексики или в ситуациях, когда один и тот же термин в разных правовых системах может толковаться по-разному, возможен описательный перевод, использование приема добавления.

Активно используются аббревиатуры, например, VOC, CPD, DWI. Их перевод возможен только после того, как аббревиатура будет расшифрована: (например, «*victim of crime*» – жертва преступления, потерпевший по делу; «*city police department*» – городское управление полиции; «*driving while intoxicated*» – управление автомобилем в состоянии опьянения).

В англоязычном юридическом дискурсе часто используются синонимы и повторения, например, «*swear to speak the truth, the entire truth, and nothing but the truth*» («клянусь говорить правду, только правду и ничего кроме правды») [5, с. 1227]. Если такие повторения носят характер ритуала, имеют формально-торжественный оттенок, они могут сохраняться при переводе. Однако распространено и иное явление. Так, на протяжении длительного периода времени синонимы активно использовались в языковых парах, например, применялось заимствованное (латинское, французское или любое другое) слово, а затем его английский эквивалент. Этот прием позволял гарантировать, что сообщение будет понятно людям, говорящим на разных языках [6, с. 37]. Перевод таких пар синонимов, соответствующих одному понятию, может быть избыточным, в связи с этим часто используются опущения, например, «*null and void*» – недействительный, «*far and wide*» – повсеместно, или же «*X is hereby authorized, empowered and entitled to...*» – «Настоящим X уполномочен...».

Вместо указательных местоимений «this», «that», «these» часто используются «such», «said», «same» в сочетании с существительным, что позволяет конкретизировать предмет обсуждения («such case», «the said person» и т.д.).

Некоторые юридические термины имеют архаичную окраску: «aforesaid» («вышеназванный»); «hereinafter» («здесь и далее»); «hereby», «hereto» («настоящим»); «whereas» («в то время как») и др. Использование терминов, имеющих явно архаичную природу, обусловлено стремлением сохранить точность текста, обеспечить его однозначную интерпретацию. При переводе архаичных англоязычных юридических терминов на русский язык возможно применение тех слов и выражений, которые активно используются российской юридической техникой при создании русскоязычных правовых конструкций («в лице...», «в дальнейшем именуемый...» и т.д.). Например, «the parties hereto agree and contract as follows...» – «стороны заключили настоящий договор о нижеследующем...».

Система английского прецедентного права сформировала целый ряд топонимических и антропонимических терминов, например, «Miranda warning» (официальное объявление лицу его прав во время ареста) или «Old Baily» (Олд-Бейли, Центральный уголовный суд, топоним по названию улицы в Лондоне, где он находится). Многие из этих терминов уже известны российской доктрине под определенными устоявшимися названиями (например, «Правила Миранды», «Центральный уголовный суд Олд-Бейли» и т.д.).

В качестве синтаксических особенностей юридических текстов можно отметить преобладание временной формы Present Simple, а также высокую степень безличности (документы, как правило, составляются от третьего лица, а участвующие стороны называются, исходя из их формальных ролей, – «Покупатель», «Заемщик», «Арендатор» и т.д.). Предписывающий характер юридических текстов обуславливается применением модальных выражений: «must», «don't need to», «may», «shall».

Юридический английский язык характеризуется использованием анафоры. Тексты правового характера, особенно тексты договоров, активно прибегают к повторам слов вместо замены их местоимениями. Например, «Roblox IP is protected by law and the Roblox Terms. All Roblox IP is the property of Roblox and Roblox's licensors. Roblox IP includes all UGC licensed to Roblox by Creators under the Creator Terms» (Roblox terms of use) [7]. Такое повторение нацелено на то, чтобы сделать правовую конструкцию максимально четкой, избежать разночтений при толковании юридического текста. Сугубо прагматичный подход к использованию анафоры позволяет сделать вывод о необходимости ее сохранения и в процессе перевода. Например: «Интеллектуальная собственность Roblox защищена законом и условиями пользовательского соглашения Roblox. Вся интеллектуальная собственность Roblox принадлежит Roblox и лицензиарам Roblox. Интеллектуальная собственность

Roblox включает весь сгенерированный пользователями контент (UGC), исключительные права на который предоставлен компании Roblox авторами в соответствии с условиями авторского соглашения» (Пользовательское соглашение Roblox).

### **Особенности перевода текстов юридического дискурса**

Основным требованием, предъявляемым к переводчику, является сохранение смысла и функций текста и его компонентов. Максимально точная передача смысла текста с исходного языка на язык перевода может достигаться, кроме прочего, путем отхождения от строгого соответствия тексту оригинала. Так, в процессе перевода могут происходить переводческие трансформации. Например, Л.С. Бархударов таковыми называет перестановки, преобразования, замены, добавления и опущения [8, с. 190]. Согласно позиции З.Г. Прошиной, переводческие трансформации могут быть разделены на грамматические (например, изменение части речи переводимой единицы, разделение, интеграция и др.), лексические (например, метафорические трансформации) и смешанные (описательный перевод, редукция, интегральная трансформация, антонимический, метонимический перевод, смешанная компенсация) [9, с. 45–47].

Часто изменяются порядок слов, структура фразы и др. Это связано, например, с особенностями тема-рематического членения предложений. В русском языке рема выносится в конец предложения, а в английском она может находиться как в начале предложения, так и в конце [10, с. 239–245]. Кроме того, для русского языка в целом характерны более гибкая структура предложения, большее количество вариаций, связанных с порядком слов [11, с. 71]. Могут возникать сложности и при переводе однородных членов предложения. Так, например, в английском юридическом языке широко используются пассивные конструкции, при переводе которых могут возникнуть затруднения, если сказуемые в активном и пассивном залоге согласуются с одним и тем же подлежащим.

### **Заключение**

Подводя итог, необходимо еще раз отметить сложность перевода текстов юридического дискурса [2; 12]. Юридический перевод требует полного сохранения смысла исходного текста и не допускает неясностей формулировок [13, с. 53]. Эквивалентность юридических текстов на английском и русском языке может иметь ключевое значение, особенно когда речь идет о толковании текстов договоров или об иных ситуациях, когда формулировка может иметь решающее значение, породить правовые, финансовые или иные существенные последствия для сторон [14, с. 126]. Таким образом, от пере-

водчика требуется не только владение языками, но и скрупулезность, внимание к деталям, а также знание правовых реалий, наличие четких представлений о специфике правовых систем англоязычных стран.

### **Список литературы**

1. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
2. Назаров, И.Д. К вопросу о содержании юридического дискурса и юридического языка: философско-правовой анализ / И.Д. Назаров // *Дискурс*. – 2017. – № 2. – С. 21–28.
3. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 1974. – 216 с.
4. Bobrova, N.E. Peculiarities of the English Legal Text Discourse: The Issues of Interpretation and Translatability / N.E. Bobrova, A.V. Lebedev, I.S. Pinkovetskaya // *Journal of History Culture and Art Research*, 2020, no. 9(2). – URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/issue/archive> (дата обращения: 29.01.2025).
5. Talib Hasan, M. The Language of English Legal Discourse with Special Reference to its Linguistic Characteristics / Mariam Talib Hasan // *Nasaq Journal*. – 2023. – Vol. 38, no. 5. – P. 1223–1236.
6. di Carlo G.S. Diachronic and Synchronic Aspects of Legal English: Past, Present, and Possible Future of Legal English / G.S. di Carlo. – Cambridge Scholars Publishing, 2015. – 160 с.
7. Roblox Terms of Use. – URL: <https://en.help.roblox.com/hc/en-us/articles/115004647846-Roblox-Terms-of-Use#user-terms> (дата обращения: 29.01.2025).
8. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – 2-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 235 с.
9. Прошина, З.Г. Теория перевода: учеб. для вузов / З.Г. Прошина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 320 с.
10. Матезиус, В.О. О так называемом актуальном членении предложения / В.О. Матезиус // *Пражский лингвистический кружок*: сб. ст. / под ред. Н.А. Кондрашова. – М.: Прогресс, 1967. – С. 239–245.
11. Емелина, О.В. Грамматические особенности перевода юридических текстов / О.В. Емелина // *Право и управление. XXI век*. – 2011. – №2. – С. 70–73.
12. Чернышев, А.В. Юридический дискурс и его основные характеристики / А.В. Чернышев // *Слово.ру: Балтийский акцент*. – 2016. – №2. – С. 22–28.
13. Хомутова, Т.Н. Юридический дискурс: проблемы и перспективы исследования / Т.Н. Хомутова, Е.А. Шефер // *Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика*. – 2019. – №3. – С. 44–53.
14. Красовская, О.В. О речевой коммуникации в судебной практике: учеб. пособие / О.В. Красовская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 128 с.

## References

1. Karasik V.I. O tipakh diskursa [On the types of discourse]. Volgograd, Peremena, 2000, pp. 5–20.
2. Nazarov I.D. K voprosu o sodержanii iuridicheskogo diskursa i iuridicheskogo iazyka: filosofsko-pravovoi analiz [About the question of the content of legal discourse and legal language: Philosophical and legal analysis]. *Discourse*, 2017, no. 2. pp. 21–28.
3. Retsker Ia.I. Teoriia perevoda i perevodcheskaia praktika [Theory of translation and translation practice]. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniia, 1974, 216 p.
4. Bobrova N.E., Lebedev A.V., Pinkovetskaya I.S. Peculiarities of the English legal text discourse: The issues of interpretation and translatability. *Journal of History Culture and Art Research*, 2020, no. 9 (2), available at: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/issue/archive> (accessed 29.01.2025).
5. Mariam Talib Hasan. The Language of English Legal discourse with special reference to its linguistic characteristics. *Nasaq Journal*, 2023, vol. 38, no. 5, pp. 1223–1236.
6. di Carlo G.S. Diachronic and synchronic aspects of legal English: Past, present, and possible future of legal English. Cambridge Scholars Publishing, 2015, 160 p.
7. Roblox Terms of use. Available at: <https://en.help.roblox.com/hc/en-us/articles/115004647846-Roblox-Terms-of-Use#user-terms> (accessed 29.01.2025).
8. Barkhudarov L.S. Iazyk i perevod. Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda [Language and translation. Issues of general and specific theory of translation]. Moscow, LKI, 2008, 235 p.
9. Proshina Z.G. Teoriia perevoda [Theory of translation]. Vladivostok, Far Eastern Univeristy, 2008, 320 p.
10. Mathesius V.O. O tak nazyvaemom aktual'nom chlenenii predlozheniia [On the so-called topic–comment dychotomy]. *Prazhskii lingvisticheskii kruzhok*. Coll. works. Moscow, Progress, 1967, pp. 239–245.
11. Emelina O.V. Grammaticheskie osobennosti perevoda iuridicheskikh tekstov [Grammatical features of legal text translation]. *Pravo i upravlenie. XXI vek*, 2011, no. 2, pp. 70–73.
12. Chernyshev A.V. Iuridicheskii diskurs i ego osnovnye kharakteristiki [Legal discourse and its main characteristics]. *Slovo.ru: Baltiiskii aktsent*, 2016, no. 2, pp. 22–28.
13. Khomutova T.N., Shefer E.A. Iuridicheskii diskurs: problemy i perspektivy issledovaniia [Legal discourse: Problems and perspectives of research]. *Vestnik Iuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Lingvistika*, 2019, no. 3, pp. 44–53.
14. Krasovskaia O.V. O rechevoi kommunikatsii v sudebnoi praktike [On speech communication in judicial practice]. Moscow, Flinta, Nauka, 2008, 128 p.

**Сведения об авторах**

**СЕДИНА Ирина Васильевна**

e-mail: [sedina64@yandex.ru](mailto:sedina64@yandex.ru)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории речи и перевода, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева (Саранск, Российская Федерация)

**ДРАГУНОВА Светлана Александровна**

e-mail: [svesed@yandex.ru](mailto:svesed@yandex.ru)

Магистрант кафедры теории речи и перевода, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева (Саранск, Российская Федерация)

**About the authors**

**Irina V. SEDINA**

e-mail: [sedina64@yandex.ru](mailto:sedina64@yandex.ru)

Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Department of Speech Theory and Translation, National Research Mordovia State University (Saransk, Russian Federation)

**Svetlana S. DRAGUNOVA**

e-mail: [svesed@yandex.ru](mailto:svesed@yandex.ru)

Master's student, Department of Speech Theory and Translation, National Research Mordovia State University (Saransk, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Седина, И.В. Особенности перевода текстов англоязычного юридического дискурса / И.В. Седина, С.А. Драгунова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 59–67.

Please cite this article in English as:

Sedina I.V., Dragunova S.A. Problems of translating English legal discourse texts. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 59–67. (In Russian).

## Раздел II. Методика обучения иностранным языкам и иноязычному речевому общению

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.7

**Е.В. Шустрова<sup>1</sup>, А.П. Чудинов<sup>2</sup>**

Поступила: 25.02.2025

Одобрена: 17.03.2025

Принята к печати: 07.04.2025

<sup>1</sup>Уральский федеральный университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация

<sup>2</sup>Уральский государственный  
педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация

### РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПОЛИКОДОВОГО ИНТЕРТЕКСТА У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Описывается опыт использования интертекстуальных характеристик поликодового текста в практике преподавания теоретических курсов в профессиональном языковом и иноязычном образовании. Цель статьи – показать возможные способы лингвистического анализа текста с опорой на интертекстуальные связи, возникающие в процессе развития конкретной лингвокультуры, и предложить лингводидактические приемы работы на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. В качестве иллюстративного материала были использованы примеры английской и французской политической карикатуры конца XVIII века, предполагающей сложный комплекс отсылок к мифологии, историческим реалиям, лингвокультурным типажам. В частности, были взяты две карикатуры Дж. Гилрея и Ж. Лувиона. Первая отражает экономическое положение Франции и Англии, направлена на призыв поддержки действий правительства и экономической политики Англии. Она предполагает обращение к работам авторов и писателей, современных художнику. Вторая карикатура требует знания античной мифологии, символизма и реалий политической ситуации во Франции конца XVIII века. Методология исследования построена на комбинации проблемного метода лингводидактики и лингвистических методик анализа, включая структурно-семантические, сравнительно-исторические и когнитивно-дискурсивные. При декодировании и интерпретации подобных интертекстов в процессе профессиональной подготовки предлагается сохранять традиционные этапы работы с привычными текстовыми форматами. В статье показаны возможные способы внедрения таких форм дидактических работ в процесс подготовки филологов, переводчиков и учителей иностранных языков. Описание опыта работы с таким материалом предназначено для преподавателей, ведущих различные теоретические и практико-ориентированные курсы профессиональной языковой и иноязычной подготовки. Отдельные итоги будут полезны ученым, занимающимся проблемами лингвокультурологического характера.

**Ключевые слова:** поликодовая компетенция, поликодовый текст, интертекст, профессиональное образование, профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция, обучение иностранным языкам в вузе.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under  
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

E.V. Shustrova<sup>1</sup>, A.P. Chudinov<sup>2</sup>

Received: 25.02.2025

Accepted: 17.03.2025

Published: 07.04.2025

<sup>1</sup>Ural Federal University,  
Yekaterinburg, Russian Federation

<sup>2</sup>Ural State Pedagogical University,  
Yekaterinburg, Russian Federation

## READING SKILLS DEVELOPMENT ON THE DATA OF POLYCODE INTERTEXT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL LANGUAGE TRAINING

This paper describes the way how various characteristics of intertextuality in polycode or multi-modal texts can constitute part of the content in theoretical subjects in the course of professional language training. The aim of the article is to present possible algorithms of linguistic analysis on the data of polycode intertexts, to suggest problem-based activities in connection with such texts and to follow traditional pre-reading, while-reading and post-reading stages. Examples of English and French political cartoon of the end of the XVIII c. have been chosen to illustrate possible steps, as they are rich in references to Ancient Greek and Ancient Roman myths, historic facts, linguocultural personality types. In particular, we have chosen two cartoons by James Gillray and Jean-Baptiste Louvion. The first cartoon is connected with the economic situation both in France and in England. Its main focus is to support and justify the domestic policies and economic reforms in England. It is strongly interconnected with the authors and artists, who were James Gillray's contemporaries. The second cartoon needs student being aware of ancient myths, symbols and facts of political environment, which characterised France at the end of the XVIII c. The methods of investigation are formed on the basis of problem-solving approach in linguodidactics and linguistic methods, such as structural semantics, comparative and cognitive discourse approaches. The authors suggest that while implementing such data, traditional stages of pre-reading, while-reading and post-reading should be followed. The article aims at describing such step-by-step algorithms, which illustrate how linguistic methods work. The results are of interest to the university staff who introduces linguocultural data while conducting various theoretical disciplines in linguistic professional training. The results may also be of interest to the staff and scholars dealing with linguocultural data in general.

**Keywords:** *polycode competence, polycode text, intertext, professional training, professional foreign language competencies, teaching foreign languages at university level, language professional development.*

### Введение

Наше исследование продиктовано проблемами, которые особо остро встают в процессе преподавания иностранных языков в современных условиях. Языковые категории часто обусловлены контекстуальными или дискурсивными факторами, зависят от них. Контекст и дискурс, в свою очередь, продиктованы социальными процессами, происходящими в обществе. Одним из таких процессов, влиянию которого подвержены все мы, становится все большее проникновение в нашу жизнь так называемых поликодовых текстов. Поликодовые тексты построены на основе принципа многоканальности, предполагающем, что продуцент и реципиент должны использовать различные каналы, включая зрительный, аудиальный, кинетический, тактильный

и т.д., для полного восприятия информации. Проблема заключается в том, что в современной лингводидактике еще не сложился комплекс методических приемов, позволяющих обучать интерпретации таких сложных систем так же, как происходит процесс обучения чтению. Между тем появление все более сложных интерактивных учебников, чат-ботов, систем искусственного интеллекта, онлайн-платформ настоятельно диктует создание репертуара приемов, построенных на использовании принципа поликодовости и интертекстуальности как ее основы.

Г.Г. Молчанова отмечает, что «именно интертекстуальность обеспечивает тексту такое качество, как смысловая многомерность», и именно она в процессе кодирования информации способна «оказывать процесс речевого воздействия на другие тексты, вызывая изменения в когнитивной системе воспринимающего адресата» [1, с. 10].

К проблеме использования таких текстов в практике преподавания обращаются в последнее время постоянно. Это продиктовано, в частности, все более широким внедрением в практику компьютерных образовательных технологий, игровых и обучающих платформ, приложений, виртуальных образовательных сред, нейросетей, чат-ботов, искусственного интеллекта и т.д. (ср., например, исследования Е.Н. Геворкян, Л.В. Гришковой, М.А. Морозовой, В.А. Немтинова, Е.С. Полат, И.М. Реморенко, А.И. Савенкова, Д.О. Сорокина, П. В. Сысоева, С.В. Титовой, Е.М. Филатова, Л.П. Халяпиной, Е.В. Шостак, J. Belda-Medina, J. Calvo-Ferrer, M.-L. Liaw, Y. Nie) [2–15].

Одновременно трансформируется и содержание предметной подготовки. Как отмечает В.В. Воног, «под влиянием цифровых технологий и искусственного интеллекта формируется важный компонент образовательной системы – содержание учебного процесса. Этот составляющий фактор включает в себя разнообразные элементы культуры, которые необходимы для успешной деятельности людей и их подготовки к жизни в учебных заведениях» [16, с. 155]. Подобные изменения приводят к необходимости все большего учета творческого элемента, формирования и развития критического мышления и творческих способностей обучающихся (ср., например, работы И.М. Реморенко, В.В. Сафоновой, С.В. Титовой) [8, 17, 18]. В то же время постановка таких задач при конструировании учебной деятельности предполагает постоянную опору на междисциплинарные, фактологические, ценностно-ориентационные и инструментальные связи [17, с. 17–19].

Интересные примеры разработки УМК с использованием отдельных элементов поликодовой интертекстуальности приводятся в исследованиях Т.С. Серовой, С.К. Гураль и А.А. Бердниковой [19, 20]. В нашем случае особую значимость приобретает акцент, который авторы сделали на информированность обучающегося относительно предмета речевого общения и мультимодальность, в частности, привлечение разных сенсорных каналов. При ин-

терпретации поликодового интертекста способность обучающегося быстро и правильно установить источники интертекстуальности играет решающую роль в дальнейшем успехе анализа текста. Важное место в таких процессах занимает понимание психологических процессов и эмоциональных реакций, присущих носителям иной, изучаемой, лингвокультуры [ср. 21]. Т.В. Куприна пишет о подобных процессах как о межкультурной коммуникативной компетентности (сенситивности). Последняя выделяется «на основании профессионально-ориентированного комплементарного содержания, обусловленного эмоциональной (эмоциональный интеллект (EQ) – как умение управлять своими и чужими эмоциями) и культурной (культурный интеллект (CQ) как умение понимать процессы, явления, обычаи и традиции представителей многочисленных культур, вызывая целый репертуар положительных и отрицательных эмоций) составляющими» [22, с. 156–157].

Одним из источников подобной информации, способной апеллировать к когнитивной и эмоциональной стороне личности, становится карикатура как жанровая разновидность поликодового текста, часто, как и другие пародийные жанры, предполагающая опору на интертекстуальность и лингвокультурные особенности. Это определяет цель нашего исследования. В рамках статьи мы покажем приемы работы с таким материалом с точки зрения иллюстрации методик лингвистического анализа разных типов. Далее будут представлены примеры проблемных заданий и задач на основе поликодового интертекста, которые можно использовать на отделениях профессиональной языковой и иноязычной подготовки, в том числе при проведении занятий по лексикологии, стилистике, сопоставительной типологии, анализу текста разных типов. Такая комбинация позволяет не только ввести и закрепить необходимый теоретический материал дисциплин профессионального блока, но и показать студентам приемы и методики, характерные для филологических исследований, сформировать у обучающихся элементы исследовательской компетенции.

### **Характеристика материала и методов исследования**

Методология исследования построена на комбинации лингвистических методик анализа, в частности, структурно-семантических, сравнительно-исторических и дискурсивных, и основных методов современной лингводидактики. В частности, был использован проблемный метод, нашедший свою реализацию в разработке предложений по проблемно-поисковым и проблемно-исследовательским заданиям и задачам, процесс выполнения которых предполагает опору на лингвистические методики анализа. Подобные виды учебной работы способствуют формированию у обучающихся критического мышления и элементов исследовательской компетенции. В нашем случае

в качестве экспериментальной базы выступали отделения и факультеты иноязычной профессиональной подготовки, где обучаются будущие учителя иностранных языков и переводчики. В качестве текстового иллюстративного материала были выбраны примеры английской и французской политической карикатуры конца XVIII века.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

В качестве лингвокультурного дискурсивного материала и примера поликодового интертекста мы выбрали две карикатуры. Одна из них принадлежит английскому графику Джеймсу Гилрею, автор второй – Жан-Батист Мари Лувион. Карикатура Дж. Гилрея создана как исходный интертекст, который послужит основанием для пародии во французской карикатуре. Поскольку задача показать именно эту преемственность, то начнем именно с более ранней карикатуры. Она называется «French Liberty. British Slavery» – «Французская свобода. Английское рабство» и появилась 21 декабря 1792 года (рис. 1). К этому времени Франция уже прошла долгий путь в своей революционной истории. Уже состоялись многочисленные кровавые восстания, голод постоянных неурожаев и холод необычайно суровых зим, неудачная попытка побега короля и королевы Франции, расстрел на Марсовом поле, неудавшийся контрреволюционный заговор, который должен был привести к иностранной интервенции. Краткое изложение основных событий года создания карикатуры даст нам следующие ключевые события. 20 апреля 1792 года Франция объявила войну Австрии, позднее в войну вступила Пруссия. 11 июля 1792 года положение Франции становится критическим, объявлено чрезвычайное положение. 10 августа 1792 года происходит окончательное падение и упразднение монархии, штурм Тюильрийского дворца, арест короля и королевы. Создается Парижская коммуна, и 21 сентября 1792 года упраздняется Законодательное собрание. 21 сентября 1792 года была провозглашена Французская республика; за этим последовали очередные крестьянские восстания, социальные расколы, массовые убийства 11 декабря 1792 года начался суд над Людовиком XVI.

В самой Англии настроения с самого начала политического и социального кризиса во Франции очень сильно менялись. Сначала очень многие английские политики активно поддерживали начавшиеся изменения. Тем не менее, когда события начали приобретать все более страшный и кровавый характер, все меньше сторонников таких перемен оставалось в Англии, где хорошо помнили о результатах политики О. Кромвеля. Карикатура, которую мы анализируем, появилась как один из сигналов к необходимости вмешаться и покончить с режимом грязных оборванных санкюлотов. Именно так в эти годы часто изображалась Французская революция в английской карикатуре,



и всегда желание сохранить и приумножить, извлечь выгоду. На этой карикатуре Джон Булл окружен отдельными элементами явного достатка. На полу ковер, кресло обито красным бархатом, в комнате чистые обои. На заднем плане статуэтка Британии, в руках которой вместо традиционного щита меч, а рядом с ней мешок с надписью «стерлинги». Огромный кусок говядины, пенящийся эль, графин с хорошим столовым вином (хоком), чистая скатерть, которая одновременно используется как салфетка, становятся графическими метонимиями на стыке с символом, позволяя этими деталями создать картину явного достатка. Попутно заметим, что похожая карикатура с таким же использованием скатерти, расположением за столом, обоями и креслом была создана Дж. Гилреем на короля Англии Георга III. Только король, в отличие от Джона Булла, ест не мясо, а яйцо всмятку и капусту. Карикатура называлась «Temperance enjoying a Frugal Meal» – «Умеренность, наслаждающаяся скромной трапезой» и была опубликована 28 июля 1792 года. Видимо, это настроение надо было усилить. Так появляется новый рисунок, где явно пресыщенный Джон Булл произносит: «Ah! this cursed Ministry! they'll ruin us, with their damn'd Taxes! why, Zounds! – they're making Slaves of us all, & Starving us to Death!» – «А! Это проклятое правительство! Они нас всех погубят своими проклятыми налогами! О, Боже! Они превращают нас в рабов и заставляют умирать с голода!».

Слева ободранный француз у чадающего очага, больше похожего на открытый костер, жадно ест лук-порей. На заднем плане у него чан с улитками, ободранные стены и окно, больше напоминающее тюремную решетку. На полу сабля и скрипка. Человек явно находится в изможденном и неухоженном состоянии, но зато у него на голове фригийский колпак и революционная кокарда, а одежда когда-то была с претензией на модный покрой. Вместо золотых монет Джона Булла у него из кармана торчат бумажки с надписями «три су», «четыре су», «ассигнации». Зато он гордо провозглашает по-английски с характерным французским акцентом: «O Sacre Dieu! – vat blessing be de Liberte vive le Assemblè Nationale! – no more Tax! no more Slavery! – all Free Citizen! ha hah! by Gar, how ve live! –ve svim in de Milk & Honey!» – «О, Господи! Какое счастье Свобода! Да здравствует Законодательное собрание! Нет больше налогов! Нет больше Рабства! Все граждане свободны! Ха! Ха! Честное слово, сейчас мы зажили! Мы купаемся в молоке и меде!».

Карта «французских завоеваний» над очагом должна была укрепить английскую публику в мысли о том, что французская сабля больше похожа на смычок.

Прошло время, и эта карикатура становится источником интертекстуальности для французского карикатуриста. При этом Джон Булл сохраняет большинство своих черт, а вот француз, с точки зрения французского художника, очень сильно изменился. Так же, как изменилась и Франция.



Рис. 2. Le Neuf Thermidor ou la surprise anglaise, aux honnêtes gens to tous le pays<sup>2</sup> («Девятое термидора или сюрприз для англичанина, порядочным людям всех стран посвящается»)

На рис. 2 – события лета 1795 года, когда случился термидорианский переворот, и Парижская коммуна была упразднена. Все лето и осень 1795 года продолжался массовый, так называемый «белый», террор против якобинцев. Этим событиям предшествовали апрельские демонстрации санкюлотов, требовавших «хлеба и конституции». Эти выступления были жестоко подавлены. Также были убиты или казнены многие из апологетов Французской революции. Создание карикатуры связано с принятием Конституции III года, и карикатура датирована как раз 22 августа (3 фруктидора<sup>3</sup> по республиканскому календарю) 1795 года. Рисунок назван «Le Neuf Thermidor ou la surprise anglaise, aux honnêtes gens to tous le pays» – «Девятое термидора или сюрприз для англичанина, порядочным людям всех стран посвящается».

На карикатуре четыре главных действующих лица, наделенных правом голоса: Правосудие, француз, Франция в образе страуса и англичанин Джон Булл.

<sup>2</sup> Сайт Метрополитен-музея (The Metropolitan Museum of Art): [website]. URL: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/393318> (accessed: 11.10.2024).

<sup>3</sup> фруктидор (двенадцатый месяц республиканского календаря 18-19 августа – 17-18 сентября).

Объяснение на карикатуре гласит следующее: «На этой гравюре изображена Франция в виде Страуса, который(-ая) имела несчастье сначала снести яйца, из которых вылупились лишь монстры: Марат, Каррье, Робеспьер, Ж. Ле Бон и т.д. и которые в некотором роде исчезли с возвращением Правосудия 9 термидора. Всё это внушает нам надежду, что оно <Правосудие> продолжит избавлять нас от этой напасти. Вторая кладка яиц Страуса оказалась более удачной (счастливой): нам даровали друзей, <жаждущих> мира, всеобщего счастья и спокойствия наций. Англичанин изображен в отличном расположении духа, упитанный, занятый трапезой; он поражен этим изменением и выражает явное удивление.

Правосудие: Монстры, с вами покончено навеки!

Француз: Европа: лишь о ней мои помыслы.

Страус: Мне нужно исправить то, что я натворил(а).

Англичанин: Черт побери! Продолжайте...»<sup>4</sup>

Интертекстуальный характер этой гравюры продиктован не только использованием образов Дж. Гилрея. В первую очередь это отсылка к прецедентным образам и сюжету «Леда и Лебедь», когда от союза супруги царя Спарты и Зевса были рождены от двух до четырех (в зависимости от варианта) близнецов. Одним из этих близнецов была Елена Прекрасная, напрямую связанная с Троянской войной. В данном случае пейзаж на заднем плане, расположение женской фигуры, птицы и разбившихся яиц позволяют сделать отсылку на картину Леонардо да Винчи, а француз и англичанин составляют отдельный сюжет, соотносимый не только с графикой Дж. Гилрея.

Во-вторых, Правосудие очень напоминает образ Марианны, ставшей символом Французской революции и Франции. Интересно, что здесь нет ни фригийского колпака, ни отдельно изображенных революционных кокард и триколоров, но цвета одежды француза выдержаны именно в гамме революционного триколора. Драконоподобный монстр, кусающий острие меча Правосудия, напоминает сюжет о побежденном драконе. Интересен и выбор страуса в качестве символа Франции. Речь идет не о фантастической способности прятать голову в песок, а про «луженый желудок». В переносном смысле во французском языке это способность переваривать самые горькие обиды и идущее от Аристотеля представление о том, что страус может питаться каленым железом. Учитывая то кровопролитие, которое сопровождало Французскую революцию, отсылки на каленое или горячее железо приобретают характер метонимических переносов, соотносимых по принципу «часть от целого».

---

<sup>4</sup> Авторы глубоко благодарны кандидату педагогических наук, доценту Марии Сергеевне Мысик за перевод и помощь в комментарии символизма французской карикатуры.

Также во французских словарях символов<sup>5</sup> указывается, что в древнем Египте страус символизирует справедливость и вселенский порядок, основанный на справедливости, вероятно, потому, что перья страуса все одинаковой длины. Перо страуса изображается на голове богини Маат, богини справедливости и истины, которая вершит судьбу над душами. Далее со ссылкой на «Physiologus» Аристотеля указывается, что «страус не высидит яйца, он согревает их взглядом, поэтому яйца вешают в церквях, напоминая нам, что наш взор должен быть обращен к Богу, который освобождает нас от наших грехов»<sup>6</sup>. Также приводится иная интерпретация: яйца согреваются солнцем, и это намек на воскресение Христа и на рождение без участия родителей.

Если снова сравнить исходный и интертекст, то будет очевидно, что француз на второй гравюре строен и красив, хорошо одет, а Джон Булл сохранил свои черты отечности. Из яйца страуса, которое француз протягивает англичанину, выходит купидоноподобная фигура Мира. В руках у нее лавровый венок и оливковая ветвь. Все это, видимо, предлагается из континентальной Европы перенести в Англию, объевшуюся своим режимом. Аллегоричное противопоставление свободной, обновленной Франции и тяжеловесной Англии с ее предрассудками и неповоротливостью подчеркивается образом восходящего солнца за спиной Правосудия и тяжелой каменной кладкой с дверью, ведущей во тьму за спиной Джона Булла. При этом французский художник меняет местами тяжелый, темный, чадающий портал, который Дж. Гилрей изобразил на французской стороне своей карикатуры. В интертексте это уже английская сторона, но совсем без намека на искорку, а значит, и воодушевление, полет ума и души.

Перейдем ко второй задаче нашей статьи и покажем, как такой материал может быть использован при обучении навыкам чтения сложного поликодового текста, нагруженного семиотически и эмоционально, в процессе профессиональной иноязычной подготовки. В данном случае перед нами два примера очень интересных интертекстов, которые не только опираются один на другой, но и требуют обращения к другим подобным образцам. Все вместе это позволяет иначе посмотреть на мировую политику и события тех лет, особенности манипуляции и пропаганды, показать междисциплинарные связи. Кроме того, такие тексты хорошо развивают навыки исследовательской работы, необходимые для высшего профессионального образования.

Предтестовый этап работы с таким материалом может быть построен на следующих шагах:

- Выполнение проблемных заданий на идентификацию и первичное декодирование исторических фактов, на которых построены поликодовые тексты.

---

<sup>5</sup> Dictionnaire des symboles (1ère édition, 1969; édition revue et corrigée Robert Laffont, 1982) de Jean Chevalier et Alain Gheerbrant. – Éditions Robert Laffont/ JUPITER, 1982. – 1060 p.

<sup>6</sup> Там же.

- Проблемные задания на идентификацию типов конфликта на вербальном уровне и визуальном уровне.
- Выполнение проблемных заданий на идентификацию и первичное декодирование аксиологических ценностей.
- Выполнение проблемных заданий на идентификацию и первичное декодирование источников интертекстуальности и прецедентности.
- Выполнение проблемных заданий на идентификацию и первичное декодирование символизма.

Этот этап может дополняться прогнозированием возможной потенциальной аксиологической ценности заложенных лингвокультурных смыслов и вторичной семантики использованных единиц на вербальном уровне и визуальном уровне.

Тестовый этап работы должен предлагать проблемные задания и задачи, нацеленные на углубленную интерпретацию и анализ разных типов дискурсивных и языковых данных, возможных типов конфликта, аксиологии и прагматики, в том числе вторичных, в предварительно декодированных поликодовых текстах. Обязательно последовательное и параллельное обращение к единицам вербального и визуального уровня. В дальнейшем может проводиться сопоставление этих текстов с другими подобными текстами, в том числе современными. Также можно предложить проблемно-исследовательские задачи на определение и описание характера изменений в синхронии и диахронии. Работа может носить как аудиторный характер, так и принимать форму индивидуальных научных проектов, в зависимости от конкретной дисциплины профессиональной подготовки.

На послетестовом этапе работы мы предлагаем задания на углубление междисциплинарных связей. В этом случае хорошим вариантом становится совместная проектная деятельность со студентами разных отделений, например, студентов, специализирующихся на английском языке, со студентами, углубленно изучающими другие иностранные языки (в нашем случае французский и немецкий), будущими историками, политологами, психологами, журналистами. Еще одним вариантом могут стать учебные экскурсии, дебаты. На этом же этапе должно проводиться оценивание уровня сформированности у обучающихся навыка чтения таких поликодовых интертекстов или их отдельных элементов.

### **Выводы**

Наше исследование было направлено на иллюстрацию возможных способов чтения сложных поликодовых текстов, в том числе интертекстуального характера. Формирование навыков чтения и углубленной интерпретации таких текстов становится все актуальнее с учетом все большего смещения характера порождения и распространения информации через сложные семиотические системы. В статье были предложены возможные лингводидактические решения, реализуемые на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах, что соответ-

ствуется традиции обучения чтению и интерпретации, с одной стороны, и позволяет ввести материал, совершенно иной по характеру образуемых образных и когнитивных связей, – с другой стороны. Такой комплекс позволяет подготовить обучающегося к многоканальному восприятию сложной дискурсивной составляющей, сформировать способность прогнозировать и считывать вторичные смыслы, в том числе узкоспецифичные, обусловленные лингвокультурой, временем и пространством текста. Постоянная работа с таким сложным материалом также приводит к активному развитию профессиональных речевых навыков, способствует дальнейшей профессиональной деятельности в качестве медиатора, расширяет общий кругозор и междисциплинарные связи, позволяет сформировать отдельные компоненты исследовательской компетенции. Еще один результат связан с готовностью будущего специалиста к восприятию сложной прагматики, к распознаванию манипулятивных стратегий и тактик идеологического кодирования в поликодовых текстах, включая интертекст.

### **Список литературы**

1. Молчанова, Г.Г. Роль когнитивной интертекстемы в метафорической деривации древних мифов / Г.Г. Молчанова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 4. – С. 9–20.
2. Геворкян, Е.Н. Инновационные практики подготовки будущих педагогов в педагогическом университете / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании, и профессиональном самоопределении. Коллективная монография. – М.: Экон-Информ, 2023. – С. 346–358.
3. Гришкова, Л.В. Использование компьютерных технологий при обучении лексике по РКИ на начальном этапе / Л.В. Гришкова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 281–289.
4. Морозова, М.А. Аутентичные цифровые корпоративные ресурсы в обучении иностранному языку будущих инженеров в вузе: лингводидактический потенциал / М.А. Морозова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 1. – С. 187–196.
5. Повышение уровня профессиональных компетенций с использованием виртуальной образовательной среды / В.А. Немтинов, А.Б. Борисенко, В.В. Морозов, Ю.В. Немтинова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 3. – С. 104–113.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
7. Новые педагогические технологии: система дистанционного обучения Moodle [Электронный ресурс] / А.В. Андреев, С.В. Андреева, Т.А. Бокарева, И.Б. Доценко; Центр довузовской подготовки ТТИ ЮФУ (ТРТУ). – Таганрог, 2007. – URL: [http://cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=171&Itemid=363](http://cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=171&Itemid=363) (дата обращения: 28.11.2014).
8. Реморенко, И.М. Кандидатные подходы и методика использования специализированных систем генеративного искусственного интеллекта при изучении педагогики студентами университета / И.М. Реморенко, А.И. Савенков, М.А. Романова // Вестник МГПУ. Сер. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18(3). – С. 76–90.

9. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 10. – С. 9–33.
10. Сысоев, П.В. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин // Язык и культура. – 2024. – № 65. – С. 242–261.
11. Титова, С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С.В. Титова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27(2). – С. 18–37.
12. Халяпина, Л.П. Применение чат-бота с искусственным интеллектом при обучении лексике испанского языка / Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак // Вестник Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 4. – С. 63–76.
13. Belda-Medina, J. Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning / J. Belda-Medina, J. Calvo-Ferrer // Applied Sciences. – 2022. – 12. – 8427. – URL: <https://doi.org/10.3390/app12178427> (дата обращения: 20.11.2024).
14. Liaw, M.-L. Guest Editorial: Contextualized Multimodal Language Learning / M.-L. Liaw, H.-I. Chen // Educational Technology & Society. – 2023. – 26(3). – P. 1–4. – URL: [https://doi.org/10.30191/ETS.202307\\_26\(3\).0001](https://doi.org/10.30191/ETS.202307_26(3).0001) (дата обращения: 20.11.2024).
15. Nie Yanhua. Application of multimodal multimedia information and big data technology in teaching chinese as a foreign language course // Hindawi international journal of digital multimedia broadcasting. – 2023. – Article ID 2257863. – URL: <https://doi.org/10.1155/2023/2257863> (дата обращения 20.11.2024).
16. Воног, В.В. Цифровая трансформация системы иноязычной подготовки в процессе обучения студентов инженерного профиля / В.В. Воног // Вестник Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 2. – С. 150–162.
17. Сафонова, В.В. Лингводидактические основы моделирования проблемно-ориентированной образовательной среды в университетском языковом образовании / В.В. Сафонова // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27(1). – С. 9–25.
18. Титова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – Т. 27(4). С. 85–102.
19. Серова, Т.С. Предметное содержание и структурная организация учебного дискурса при обучении доказательному монологическому высказыванию / Т.С. Серова, С.К. Гураль, А.А. Бердникова // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 240–257.
20. Бердникова, А.А. Формирование речевых умений спонтанного доказательного монологического высказывания в иноязычном речевом общении / А.А. Бердникова, Т.С. Серова // Вестник Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 1. – С. 58–76.
21. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
22. Куприна, Т.В. Новые направления формирования профессионально-ориентированного содержания для подготовки педагогических кадров / Т.В. Куприна // Вестник Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 4. – С. 155–166.

## References

1. Molchanova G.G. Rol' kognitivnoi intertekstemy v metaforicheskoi derivatsii drevnikh mifov [Cognitive metaphorical intertextuality as a key means of old myth renovation]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, 2024, vol. 27, no. 4, pp. 9–20.
2. Gevorkyan E.N., Savenkov A.I. Innovatsionnye praktiki podgotovki budushchikh pedagogov v pedagogicheskom universitete [Innovative practices in training future teachers at a pedagogical university]. *Innovatsionnye protsessy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii [Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination]*. Moscow, Ekon-Inform, 2023, pp. 346–358.
3. Grishkova L.V. Ispol'zovanie komp'yuternykh tekhnologii pri obuchenii leksike po RKI na nachal'nom etape [Use of computer technology in teaching vocabulary in RFL at the initial stage of training]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2024, no. 4, pp. 281–289.
4. Morozova M.A. Autentichnye tsifrovye korporativnye resursy v obuchenii inostrannomu iazyku budushchikh inzhenerov v vuze: lingvodidakticheskii potentsial [Authentic digital corporate resources in foreign language teaching of future engineers in higher education institution: Linguodidactic potential]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2024, no. 1, pp. 187–196.
5. Nemtinov V.A., Borisenko A.B., Morozov V.V. Nemtinova Iu.V. Povyshenie urovnia professional'nykh kompetentsii s ispol'zovaniem virtual'noi obrazovatel'noi sredy [Increasing the level of professional competence using a virtual educational environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, no. 3, pp. 104–113.
6. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia [New pedagogical and information technologies in the system of education]. Ed. E.S. Polat. Moscow, Akademiia, 2003, 272 p.
7. Novye pedagogicheskie tekhnologii: sistema distantsionnogo obucheniia Moodle [New pedagogical technologies: The MOODLE system of distance learning]. Ed. A.V. Andreev, S.V. Andreeva, T.A. Bokareva, I.B. Dotsenko. Taganrog, TRTU, 2007. Available at: [http://cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=171&Itemid=363](http://cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=171&Itemid=363) (accessed 28.11.2014).
8. Remorenko I.M., Savenkov A.I., Romanova M.A. Kandidatnye podkhody i metoda ispol'zovaniia spetsializirovannykh sistem generativnogo iskusstvennogo intellekta pri izuchenii pedagogiki studentami universiteta [Candidate approaches and methodology of using specialised generative artificial intelligence systems in the study of pedagogy by university students]. *Vestnik MGPU. Seriya Pedagogika i psikhologiya*, 2024, vol. 18(3), pp. 76–90.
9. Sysoev P.V. Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniia prepodavateliami vysshei shkoly tekhnologii iskusstvennogo intellekta v professional'noi deiatel'nosti [Artificial Intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2023, vol. 32, no. 10, pp. 9–33.
10. Sysoev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Obratnaia sviaz' v obuchenii inostrannomu iazyku: ot informatsionnykh tekhnologii k iskusstvennomu intellektu [Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence]. *Iazyk i kul'tura*, 2024, no. 65, pp. 242–261.

11. Titova S.V. Tekhnologicheskie resheniia na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym iazykam [Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*, 2024, vol. 27(2), pp. 18–37.

12. Khaliapina L.P., Shostak E.V. Primenenie chat-bota s iskusstvennym intellektom pri obuchenii leksike ispanskogo iazyka [Application of chat bot with artificial intelligence in teaching Spanish vocabulary]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2024, no. 4, pp. 63–76.

13. Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J. Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences*, 2022, no. 12, 8427. Available at: <https://doi.org/10.3390/app12178427> (accessed 20.11.2024).

14. Liaw M.-L., Chen H.-I. Guest editorial: Contextualized multimodal language learning. *Educational Technology & Society*, 2023, 26(3), pp. 1–4. Available at: [https://doi.org/10.30191/ETS.202307\\_26\(3\).0001](https://doi.org/10.30191/ETS.202307_26(3).0001) (accessed 20.11.2024).

15. Nie Yanhua. Application of multimodal multimedia information and big data technology in teaching Chinese as a foreign language course. *Hindawi International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*, 2023, available at: <https://doi.org/10.1155/2023/2257863> (accessed 20.11.2024).

16. Vonog V.V. Tsifrovaia transformatsiia sistemy inoiazыchnoi podgotovki v protsesse obucheniia studentov inzhenernogo profilia [Digital transformation of the foreign language training system in terms of educating students of engineering profile]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2024, no. 2, pp. 150–162.

17. Safonova V.V. Lingvodidakticheskie osnovy modelirovaniia problemno-orientirovannoi obrazovatel'noi sredy v universitetskom iazykovom obrazovanii [Linguodidactic fundamentals of modeling a problem-oriented educational environment in university language education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*, 2024, vol. 27(1), pp. 9–25.

18. Titova S.V. Ierarkhiia sovremennykh teorii, metodov i podkhodov k obuchenii inostrannym iazykam [Hierarchy of modern theories, methods and approaches to teaching foreign languages]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*, 2023, vol. 27(4), pp. 85–102.

19. Serova T.S., Gural' S.K., Berdnikova A.A. Predmetnoe sodержanie i struktural'naiia organizatsiia uchebnogo diskursa pri obuchenii dokazatel'nomu monologicheskomu vyskazyvaniu [Subject content and structural organization of learning discourse in teaching evidence-based monologue statement]. *Iazyk i kul'tura*, 2022, vol. 57, pp. 240–257.

20. Berdnikova A.A., Serova T.S. Formirovanie rechevykh umenii spontannogo dokazatel'nogo monologicheskogo vyskazyvaniia v inoiazыchnom rechevom obschenii [Forming speech skills of spontaneous evidential monologic utterance in foreign language speech communication]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2023, no. 1, pp. 58–76.

21. Zagviazinskii V.I. Teoriia obucheniia: sovremennaia interpretatsiia [Learning theory: A modern interpretation]. Moscow, Akademiia, 2004, 192 p.

22. Kuprina T.V. Novye napravleniia formirovaniia professional'no-orientirovannogo sodержaniia dlia podgotovki pedagogicheskikh kadrov [New trends in formation of profession-oriented content for training of teaching staff]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2024, no. 4, pp. 155–166.

**Сведения об авторах**

**ШУСТРОВА Елизавета Владимировна**  
e-mail: *shustovaev2@bk.ru*

Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германской филологии Департамента лингвистики УГИ, Уральский федеральный университет (Екатеринбург, Российская Федерация)

**ЧУДИНОВ Анатолий Прокопьевич**  
e-mail: *ap\_chudinov@mail.ru*

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Российская Федерация)

**About the authors**

**Elizaveta V. SHUSTROVA**  
e-mail: *shustovaev2@bk.ru*

Dr Habil. in Philology, Full Professor, Chair of German Philology, Department of Linguistics, Ural Institute of Humanities, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russian Federation)

**Anatoly P. CHUDINOV**  
e-mail: *ap\_chudinov@mail.ru*

Dr Habil. in Philology, Full Professor and Head of the Chair of Cross-Cultural Communication, Rhetoric and Russian as Foreign Language, Institute of Philology, Culture Studies and Cross-Cultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Шустрова, Е.В. Развитие навыков чтения поликодового интертекста у студентов направлений профессиональной иноязычной подготовки / Е.В. Шустрова, А.П. Чудинов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 68–83.

Please cite this article in English as:

Shustrova E.V., Chudinov A.P. Reading skills development on the data of polycode intertext in the process of professional language training. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 68–83. (*In Russian*).

УДК 372.881.111.1

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.8

**А.А. Прохорова<sup>1,2</sup>, Е.Е. Виноградова<sup>3</sup>**

Поступила: 14.01.2025

Одобрена: 20.02.2025

Принята к печати: 07.04.2025

<sup>1</sup>Ивановский государственный университет,  
Иваново, Российская Федерация

<sup>2</sup>Пермский государственный гуманитарно-  
педагогический университет,  
Пермь, Российская Федерация

<sup>3</sup>Российский государственный университет  
нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина,  
Москва, Российская Федерация

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НАД ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ

Обосновывается актуальность применения современных цифровых инструментов визуализации для обучения студентов – будущих инженеров иноязычной терминологической лексике. Иноязычная терминологическая компетентность является важной составляющей профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности специалистов. Погружение в среду профессиональной деятельности и общения с помощью имитационного тренажера позволяет создавать условно-речевые ситуации в рамках коммуникативного подхода к обучению лексике. При этом активизация междисциплинарных связей улучшает усвоение учебного материала. Для эффективной реализации принципов активности и наглядности в обучении современных студентов технических специальностей иноязычной лексике важно учитывать психологические особенности этой группы обучающихся, такие как хорошо развитое пространственное воображение, преобладание предметно-действенного и наглядно-логического типов мышления. Качественная визуализация позволяет сформировать прочные ассоциативные связи между объектом или понятием и иноязычным словом. Кроме того, личностно-ориентированный подход предполагает учет особенностей студентов поколения Z, часто называемых «Digital Natives», включающих стремление к интерактивности и игровым элементам, предпочтение визуального ряда тексту. Исследование, проведенное в группах студентов 3-го курса факультета разработки нефтяных и газовых месторождений РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, выявило положительное отношение студентов к работе в виртуальных средах с 3D-моделью буровой установки и тренажером виртуальной реальности «Виртуальный симулятор добычи нефти и газа». В ходе работы было отмечено положительное влияние цифровых инструментов визуализации на мотивацию к изучению иноязычной профессиональной терминологии и усвоение лексического материала.

**Ключевые слова:** цифровые инструменты визуализации, иноязычная терминологическая компетенция, профессионально-ориентированный иностранный язык, 3D-модели, интеллектуальные карты, тренажеры виртуальной реальности.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under  
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**A.A. Prokhorova<sup>1,2</sup>, E.E. Vinogradova<sup>3</sup>**

Received: 14.01.2025

Accepted: 20.02.2025

Published: 07.04.2025

<sup>1</sup>Ivanovo State University, Ivanovo, Russian Federation

<sup>2</sup>Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russian Federation

<sup>3</sup>Gubkin Russian State University of Oil and Gas  
(National Research University),  
Moscow, Russian Federation

## **MODERN DIGITAL VISUALIZATION TOOLS FOR TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS' WORK ON PROFESSIONAL TERMINOLOGY IN A FOREIGN LANGUAGE**

The article underpins the relevance of modern digital visualization tools implementation for teaching professional terminology in English to future engineers. Foreign-language terminological competence is an important component of professional foreign-language communicative competence of specialists. Immersion in the professional activity and communication environment using a virtual reality simulator allows creating educational speech situations within the framework of a communicative approach to teaching vocabulary. At the same time, strengthening interdisciplinary links enhances the acquisition of learning material. For the effective implementation of the principles of activity and clarity in teaching modern students of technical specialties foreign-language vocabulary, it is important to take into consideration the psychological characteristics of this group of students, such as well-developed spatial imagination, the predominance of subject-active and visual-logical types of thinking. High-quality visualization facilitates forming strong associative links between an object or a concept and a foreign-language word. In addition, the student-centered approach takes into account the characteristics of the generation Z students, often called "Digital Natives", such as a desire for interactivity and game elements, a preference for visuals over text. The research conducted in the groups of 3rd year students of the faculty of Oil and Gas Fields Development of Gubkin Russian State University of Oil and Gas revealed a positive attitude of the students towards working in virtual environments with a 3D-model of a drilling rig and a Virtual Simulator of Oil and Gas Production. In the course of the study the positive effect of digital visualization tools on the students' motivation for learning English professional vocabulary and learning outcomes has been observed.

**Keywords:** *digital visualization tools, a foreign language terminological competence, professionally-oriented foreign language, 3D-models, VR-simulators.*

### **Введение**

Формированию терминологического лексикона в рамках иноязычной коммуникативной компетенции в вузе уделяется большое внимание в работах отечественных специалистов в области теории и методики преподавания иностранных языков. Было обосновано применение интегративного и коммуникативно-когнитивного подходов к обучению иностранным языкам, тезаурусного подхода к организации и введению профессиональной лексики [1–4]. В рамках современного компетентностного подхода, отраженного в ФГОС ВО, в настоящее время широко исследуется проблема развития как общей, так и иноязычной терминологической компетентности студентов. Н.В. Бордовская и Е.А. Кошкина рассматривают терминологическую компетентность

как составляющую профессиональной компетенции специалиста, определяя ее как «способность и готовность специалиста грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач, используя при этом минимальный объем личностных, материальных, временных и других ресурсов» и выделяя предметно-познавательный, интеллектуально-рефлексивный и коммуникативно-языковой компоненты в ее составе [5, с. 5]. Ж.Е. Ермолаева, анализируя изучение терминологии с позиции компетентного подхода, приходит к выводу, что применение интерактивных методов изучения терминологии способствует формированию терминологической культуры будущих специалистов [6, с. 34]. Автор отмечает психологические особенности юношеского возраста: активное развитие логической памяти, доминирование первой сигнальной системы, которое ведет к наилучшему восприятию зрительных образов по сравнению с речевой информацией [6, с. 32]. К.А. Рокитянская и Э.Ю. Мизулина обращают внимание на актуальность проблемы иноязычной терминологической компетенции обучающихся неязыковых специальностей и необходимость поиска перспективных путей ее формирования, подчеркивая важную роль коллективных авторских курсов по иностранному языку для специальных целей, разработанных с участием преподавателей технических кафедр неязыковых вузов [7, с. 14]. В настоящее время при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе исследуют возможности развития профессиональных компетенций наряду с общекультурными [2, с. 39; 8, с. 74].

Для организации работы над терминологической лексикой преподавателю необходимо знать особенности терминов как отдельного класса лексических единиц языка для специальных целей, обозначающих понятия определенной области науки и техники. Исследователями терминов было отмечено, что термин характеризуется связью с понятием и логической системностью и существует лишь в системе терминов, то есть наряду с другими терминами, с которыми он связан определенными отношениями [9, с. 19, 26]. Кроме того, В. М. Лейчик отмечает, что «лексическая единица, выступающая в функции термина, оторвана от смежных лексических единиц, образующих, например, лексико-семантические группы (ЛСГ), а связана парадигматически и синтагматически с другими единицами терминотерминологической системы». Автор приводит в пример термин «ушко» в русском языке, который связан не со словами «ухо», «ушной», а со словами (терминами) «кольцо», «деталь машины», «натяжение» и др. [9, с. 38]. Отсюда вытекают особенности семантизации терминов, формирования у учащихся денотативных и ситуационных связей, а также при закреплении новой лексики – сигнификативных, семантических и фоновых. Прямая денотативная связь (объект – слово) опосредуется и подкрепляется знаковой связью (иноязычное слово – русский эквивалент – объект), чему может способствовать качественная цифровая визуализация.

зация. Систематичная организация терминов во взаимосвязи с другими терминами терминосистемы необходима для формирования прочных парадигматических и синтагматических связей, что помогает в настоящее время осуществлять работу по созданию интеллектуальных карт.

Результаты исследований, проведенных в последние годы преподавателями российских вузов, показали, что «запоминание терминов на основе зрительной памяти происходит гораздо легче, чем простое заучивание слова и его значения, поскольку зрительный образ выступает неким посредником между графической формой слова и смыслом, который несет данная форма» [10, с. 96], «использование проблемных форматов заданий, основанных на визуализации, представляет собой одну из эффективных стратегий, направленных на развитие навыков иноязычной коммуникации студентов неязыковых специальностей» [11, с. 174]. Студенты, работавшие в приложении с трехмерными моделями, отметили, что «визуальный объект, представленный 3D-моделями в дополненной реальности, создавал прочную связь с ассоциируемым словом, и эта визуально-семантическая ассоциация облегчила им запоминание лексики и улучшила общее впечатление от обучения» [12, с. 390]. Действительно, в настоящее время студентам технических специальностей рекомендуют начинать объемное 3D-проектирование с самого начала работы над чертежом детали для развития пространственного мышления [13, с. 159]. Согласно требованиям к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программ бакалавриата, работа на виртуальных тренажерах приравнена к техническим средствам обучения, допускается замена оборудования его виртуальными аналогами [14], поэтому цифровая среда, 3D-модели, интеллектуальные карты являются привычными для студентов технических учебных заведений среднего специального и высшего образования.

Соответственно, для более эффективной семантизации и закрепления терминологии наряду с традиционной работой с текстом целесообразно включать в учебный процесс и работу в цифровых средах, задействуя уже привычные для студентов цифровые инструменты визуализации, что позволяет формировать у студентов прочные ассоциации между объектом или явлением и термином. Зарубежные исследования, в которых измеряли отложенное воспроизведение студентами учебного материала, показали, что даже однократная работа в виртуальной реальности помогает студентам воспроизвести учебный материал через недели после окончания эксперимента. В большинстве исследований, посвященных использованию виртуальной реальности при изучении иностранных языков, отмечается положительный эффект в процессе усвоения лексики [15, с. 8, 11].

### Цель, задачи и методы исследования

Цель исследования – обосновать актуальность комплексного использования цифровых инструментов визуализации (приложений для создания интеллектуальных карт, 3D-моделей и тренажеров виртуальной реальности) для формирования иноязычной терминологической компетенции у учащихся технических специальностей неязыкового вуза.

Задачи данного исследования:

– проанализировать и обобщить опыт применения цифровых инструментов визуализации при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку;

– выявить отношение студентов к работе в виртуальной среде и их оценку собственного опыта работы над терминологической лексикой с использованием цифровых инструментов визуализации.

В ходе исследования использовались методы анализа литературы и публикаций по теме, педагогического наблюдения за образовательным процессом, анкетирование, тестирование и беседа со студентами.

### Работа с цифровыми инструментами визуализации

При обучении профессионально-ориентированному английскому языку студентов 3-го курса факультета разработки нефтяных и газовых месторождений РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, обучающихся по специ-

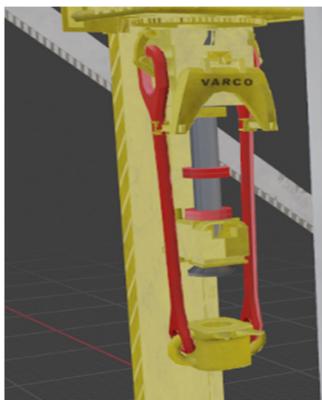


Рис. 1. Бурильная система верхнего привода 3D-модели буровой установки «Уралмаш»

альностям «Нефтегазовое дело» и «Физические процессы нефтегазового производства», были использованы тексты профессиональной направленности, включающие схематические изображения оборудования буровой установки, детализированная 3D-модель буровой установки «Уралмаш» (Uralmash Sectional Drilling Rig, turbosquid.com) (рис.1), а также компьютерный имитационный тренажер «Виртуальный симулятор добычи нефти и газа» (З.Л. Ибрагимов, Р.В. Цагараев, А.В. Деньгаев, Л.В. Игrevский) (рис. 2).

После ознакомления с текстом студентам было предложено заполнить пропуски, дополнив интеллектуальную карту по теме компонентами систем буровой установки: талевой, циркуляционной, противовыбросовой. На следующем этапе студенты находили информацию о функциональном назначении этих компонентов в тексте. При работе с 3D-моделью в приложении Blender студенты находили обозна-

ченное на схемах и в интеллект-карте оборудование, называли его, делали скриншоты для последующего использования в презентациях, для иллюстрирования устных сообщений по теме. Творческая часть работы на завершающем этапе включала подготовку виртуальной экскурсии и устное представление презентаций по изучаемой теме. Работа по теме «Системы буровой установки» включала серию занятий в рамках изучаемой темы «Oil Business», задания были организованы от простого к сложному, согласно таксономии образовательных целей Б. Блума [16] от заданий на понимание, запоминание и применение к анализу и творческому представлению изученного материала.



Рис. 2. Виртуальный симулятор добычи нефти и газа

### **Результаты и выводы**

По итогам работы в ходе беседы студенты отметили, что уже работали на обучающем тренажере в виртуальной реальности на профильной кафедре, вспомнили, что изучали оборудование буровой установки на кафедре бурения, и сообщили, что макет вышки того же образца, как и представленная 3D-моделью, выставлена на кафедре бурения нефтяных и газовых скважин. При предъявлении студентам нового текста по изучаемой теме, проиллюстрированного схематическими изображениями систем буровой вышки, студенты обращались в первую очередь к этим схемам, визуальной представленной информации, облегчающей понимание текста. Кроме того, студенты, не прояв-

лявшие ранее заинтересованности в изучении иностранного языка, включились в работу, заинтересовались 3D-моделью, с интересом исследовали ее компоненты и выполняли предложенные задания.

В двух группах студентов 3-го курса факультета РНиГМ было проведено анкетирование. Студентам было предложено оценить свой опыт (настоящий и предшествующий) работы с 3D-моделями и тренажерами виртуальной реальности. Большинство студентов, 72 и 27 % опрошенных соответственно, оценили свой опыт работы в приложениях с 3D-моделями и тренажерами виртуальной реальности как «положительный» и «скорее положительный», 78 % считают, что работа с 3D-моделями и тренажерами виртуальной реальности помогает лучше запоминать учебный материал, 21 % студентов отметили, что эффективно применение цифровой визуализации (моделей и тренажеров) в сочетании с традиционными видами работ. При этом больше половины опрошенных (72 %) не испытывали затруднений при работе в виртуальных средах, а 25 % испытывали технические трудности. Два студента признались, что испытывали трудности психологического характера, связанные с концентрацией внимания.

Среди различных видов визуализации, которые помогают лучше представить объекты и создать прочные ассоциативные связи с терминами на иностранном языке, студенты отметили 3D-модели (22 %), картинки и изображения (20 %), таблицы (15 %), видеофильмы (15 %), виртуальную и дополненную реальность (14 %), интеллектуальные карты (12 %) (рис. 3).

Какие виды визуализации, на Ваш взгляд, помогают лучше представить объекты и создать прочные ассоциативные связи с терминами на английском языке?



Рис. 3. Результаты опроса

Преимуществами применения приложений с 3D-моделями и тренажеров виртуальной и дополненной реальности при обучении профессиональной лексике студенты считают «более наглядное представление информации»,

«развитие интереса у обучающихся», «глубокое понимание тематики и нюансов профессиональной лексики». При сравнении с традиционными видами работы над лексическим материалом студенты также отметили, что «приложения с 3D-моделями позволяют лучше представить объект изучения и с помощью ассоциативной памяти лучше запомнить то или иное слово».

В тестировании по темам 'Drilling rig' и 'Multi-well pad' приняли участие 20 студентов, 12 из них выполнили задания на максимальный балл – 20. По результатам тестирования наилучшие результаты (правильные ответы на все вопросы теста) были получены в группе студентов по профилю подготовки «Нефтегазовое дело» (10 из 12 студентов), что во многом обусловлено лучшим владением студентами данного направления подготовки общепрофессиональными знаниями в области бурения нефтегазовых скважин и разработки месторождений нефти по сравнению с обучающимися по профилю подготовки «Физические процессы нефтегазового производства» (2 из 8 студентов). Безусловно, можно сделать вывод, что междисциплинарные связи, соотнесенность по времени изучения общепрофессиональных и профессиональных дисциплин и соответствующей терминологии на иностранном языке облегчают усвоение профессиональной лексики.

Результаты проведенного исследования показали, что работа с цифровыми инструментами визуализации и в виртуальной образовательной среде положительно воспринимается студентами, положительно влияет на мотивацию к изучению дисциплины «Иностранный язык» и способствует активизации усвоения терминов на этапах введения и закрепления лексики. Такие результаты, на наш взгляд, обусловлены следующими факторами:

- активизацией межпредметных связей при изучении иноязычной терминологии с использованием реалистичных моделей оборудования и виртуальных тренажеров, применяемых на предметных кафедрах;
- реализацией общедидактического принципа активности при организации практической работы с техническими средствами в цифровой среде;
- признанием ведущей роли наглядности, визуализации системы понятий и объектов при организации работы с терминологической лексикой, в рамках тезаурусного подхода, требующего усвоения терминов в рамках терминосистемы, во взаимосвязи друг с другом;
- осуществлением личностно-ориентированного подхода, принципа опоры на интересы современных студентов, психологические особенности студентов технических специальностей, характеризующиеся достаточно хорошо развитым пространственным мышлением и воображением, преобладанием предметно-действенного и наглядно-логического типов мышления, при которых решение поставленных задач происходит с опорой на зрительные представления и через оперирование образами предметов [17, с. 51; 18, с. 20];

– моделированием реальной ситуации профессиональной деятельности и общения на основе работы в виртуальной обучающей среде имитационного тренажера для реализации коммуникативного подхода к обучению иноязычной профессиональной лексике;

– организацией обучения согласно иерархии образовательных целей по таксономии Б. Блума, по принципу «от простого к сложному»;

– обеспечением «эффекта новизны» для дополнительной мотивации и долгосрочного запоминания изученного материала при использовании новых актуальных цифровых средств обучения иностранному языку.

Стоит также учитывать, что одновременная работа над профессиональной терминологией на предметных кафедрах и в рамках дисциплины «Иностранный язык» облегчает усвоение учебного материала, обеспечивая междисциплинарное взаимодействие.

### **Список литературы**

1. Архипова, Е.И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональным дисциплинам: автореф. дис. канд. пед. наук / Е.И. Архипова / – Пермь, 2007. – 24 с.

2. Ларионова, О.А. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка будущих специалистов нефтегазовой отрасли на основе интегративного подхода: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Ларионова – Казань, 2017. – 231 с.

3. Шамов, А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка / А.Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 21–28.

4. Серова, Т.С. Иноязычный экологический лексикон тезаурусного типа как средство формирования категориально-понятийного аппарата будущих специалистов / Т.С. Серова, Л.П. Шишкина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 117–132.

5. Бордовская, Н.В. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Человек и образование. – 2016. – № 3(48). – С. 4–9.

6. Ермолаева, Ж.Е. О формировании терминологической культуры обучающихся в вузах МЧС России / Ж.Е. Ермолаева // Технологии техносферной безопасности. – 2014. – № 5(57). – С. 28–34.

7. Рокитянская, К.А. Формирование иноязычной терминологической компетенции обучающихся неязыковых специальностей / К.А. Рокитянская, Э.Ю. Мизюрова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 1А. – С. 11–17.

8. Прохорова, А.А. Обучение медиации студентов технического вуза с использованием мультязычных цифровых ресурсов / А.А. Прохорова, О.В. Сергеева, И.А. Ямкина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 72–86.

9. Лейчик, В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.

10. Ионкина, Е.Ю. Содержание и основные принципы формирования профессионального иноязычного вокабуляра у студентов специальности «Металлургия» / Е.Ю. Ионкина, Н.И. Кохташвили, Е.В. Янкина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4, № 4. – С. 93–98.

11. Султанова, И.В. Визуализация как средство развития навыков иноязычной коммуникации студентов неязыковых специальностей / И.В. Султанова, Т.А. Васильченко // Бизнес и дизайн ревю. – 2023. – № 4 (32). – С. 172–178.

12. Толстых, О.М. Применение дополненной реальности в обучении лексике студентов технических специальностей / О.М. Толстых // Горизонты образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 2023. – С. 388–390.

13. Шевчук, Т.В. Особенности восприятия студентами визуальных образов в процессе изучения графических дисциплин / Т.В. Шевчук // Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы: сб. тр. междунар. науч.-практ. конф., посв. 85-лет. Новосибир. гос. архитектурно-строит. ун-та (Сибстрин); Брест, Новосибирск, 27 марта 2015 г. / Т.В. Шевчук.; отв. ред. К.А. Вольхин. – Брест, Новосибирск: Изд-во Новосибир. гос. архитектурно-строит. ун-та (Сибстрин), 2015. – С. 158–161.

14. ФГОС ВО 21.03.01. Нефтегазовое дело [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-21-03-01-neftegazovoe-delo-96> (дата обращения: 15.12.2024).

15. Kucher, T. A Systematic review of research on high immersion virtual reality for language learning / T. Kucher, R. Kaplan Rakowski, L. Lipsmeyer // TechTrends. – 2022. – Vol. 66(4). – URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00717-w>.

16. Anderson, L.W. A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives / L.W. Anderson, D.R. Krathwohl (eds). – New York: Longman, 2001.

17. Балакшина, Е.В. Исследование проявления типов мышления и индивидуально-психологических свойств студентов-инженеров как профессионально значимых качеств / Е.В. Балакшина // Вестник Тверск. гос. техн. ун-та. Сер.: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2021. – № 4(27). – С. 44–54.

18. Забровская, Е.В. Психологические особенности профессионального технического мышления студентов / Е.В. Забровская // Психология сегодня: материалы X регион. студ. науч.-практ. конф.; Екатеринбург, 23–24 апреля 2008 г. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. – С. 18–20.

## References

1. Arkhipova E.I. Formirovanie inoiazыchnogo leksikona spetsialista v integrativnom obuchenii inostrannomu iazyku i obshcheprofessional'nyum distsiplinam [Formation of a specialist's foreign language vocabulary in integrated teaching of a foreign language and general professional disciplines]. Abstract of PhD thesis. Perm, 2007, 24 p.

2. Larionova O.A. Professional'no-orientirovannaiа inoiazыchnaiа podgotovka budushchikh spetsialistov neftegazovoi otrasli na osnove integrativnogo podkhoda [Professionally-oriented foreign language training of future oil and gas industry specialists based on an integrative approach]. PhD thesis. Kazan, 2017, 231 p.

3. Shamov A.N. Kommunikativno-kognitivnyi podkhod v obuchenii leksicheskoi storone rechi na urokakh nemetskogo iazyka [Communicative-cognitive approach to teaching the lexical aspect of speech in German lessons]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2008, iss. 4, pp. 21–28.

4. Serova T.S., Shishkina L.P. Inoiazychnyi ekologicheskii leksikon tezaurnogo tipa kak sredstvo formirovaniia kategorial'no-poniatiinogo apparata budushchikh spetsialistov [Foreign language ecological lexicon-thesaurus as a means of category-conceptual apparatus formation for future specialists]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2010, iss. 2, pp. 117–132.

5. Bordovskaia N.V., Koshkina E.A. Terminologicheskaiia kompetentnost' spetsialista: proiavlenie i urovni razvitiia [Specialist's terminology competence: Manifestation and levels of development]. *Chelovek i obrazovanie*, 2016, vol. 3, iss. 48, pp. 4–9.

6. Ermolaeva Zh.E. O formirovanii terminologicheskoi kul'tury obuchaiushchikh-sia v vuzakh MChS Rossii [About formation of terminological culture of students of Universities of Emercom of Russia]. *Tekhnologii tekhnosfernoi bezopasnosti*, 2014, vol. 5, iss. 57, pp. 28–34.

7. Rokitianskaia K.A., Miziurova E.Iu. Formirovanie inoiazychnoi terminologicheskoi kompetentsii obuchaiushchikh-sia neiazzykovykh spetsial'nostei [Developing foreign language terminological competence in students of non-linguistic specialties]. *Pedagogicheskii zhurnal*, 2022, vol. 12, iss. 1A, pp. 11–17.

8. Prokhorova A.A., Sergeeva O.V., Iamkina I.A. Obuchenie mediatsii studentov tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniem mul'tiiazychnykh tsifrovyykh resursov [Teaching mediation to students of a technical university by means of multilingual digital resources]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2023, iss. 2, pp. 72–86.

9. Leichik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura [Terminology: Subject, methods, structure]. Moscow, Librokom, 2009, 256 p.

10. Ionkina E.Iu., Kokhtashvili N.I., Iankina E.V. Soderzhanie i osnovnye printsipy formirovaniia professional'nogo inoiazychnogo vokabuliara u studentov spetsial'nosti "Metallurgii" [Content and principles of teaching foreign language professional vocabulary to "Metallurgy" speciality students]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2019, vol. 4, iss. 4, pp. 93–98.

11. Sultanova I.V., Vasilchenko T.A. Vizualizatsiia kak sredstvo razvitiia navykov inoiazychnoi kommunikatsii studentov neiazzykovykh spetsial'nostei [Visualisation for developing foreign language communication in students of non-linguistic specialties]. *Business and design review*, 2023, vol. 4, iss. 32, pp. 172–178.

12. Tolstykh O. M. Primenenie dopolnennoi real'nosti v obuchenii leksike studentov tekhnicheskikh spetsial'nostei [Using augmented reality in teaching vocabulary to students of technical specialties]. *Gorizonty obrazovaniia*. Proc. IV Int. Conf. Omsk, 2023, pp. 388–390.

13. Shevchuk T.V. Osobennosti vospriiatiia studentami vizualnykh obrazov v protsesse izucheniia graficheskikh distsiplin [Peculiarities of students' perception of visual images in the process of studying graphic disciplines]. *Innovatsionnye tekhnologii v inzhenernoi grafike: problemy i perspektivy*. Proc. Int. Conf. Ed. K.A. Volkhin. Brest, Novosibirsk, Sibstrin, 2015, pp. 158–161.

14. FGOS VO 21.03.01 Neftegazovoe delo [The Federal State Educational Standard of Higher Education 21.03.01 Petroleum Engineering]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-21-03-01-neftegazovoe-delo-96> (accessed 15.12.2024).

15. Kucher T., Kaplan Rakowski R., Lipsmeyer L. A systematic review of research on high immersion virtual reality for language learning. *TechTrends*, 2022, vol. 66, iss. 4, <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00717-w>.

16. Anderson L.W., Krathwohl D.R. (eds). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, Longman, 2001.

17. Balakshina E.V. Issledovanie proiavlennii tipov myshleniia i individual'no-psikhologicheskikh svoistv studentov-inzhenerov kak professional'no znachimykh kachestv [Study of manifestation of types of thinking and individual psychological properties of engineering students as professionally significant qualities]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Nauki ob obshchestve i gumanitarnye nauki*, 2021, vol. 4, iss. 27, pp. 44–54.

18. Zabrovskaiia E.V. Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo tekhnicheskogo myshleniia studentov [Psychological features of professional technical thinking of students]. *Psikhologiya segodnia*. Proc. X Conf. (Yekaterinburg, April 23–24, 2008). Yekaterinburg, RSPPU, 2008, pp. 18–20.

#### **Сведения об авторах**

**ПРОХОРОВА Анна Александровна**

e-mail: [prohanna@yandex.ru](mailto:prohanna@yandex.ru)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Российская Федерация); профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Российская Федерация)

**ВИНОГРАДОВА Елена Евгеньевна**

e-mail: [vinogradova.e@gubkin.ru](mailto:vinogradova.e@gubkin.ru)

Преподаватель кафедры иностранных языков, РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина (Москва, Российская Федерация); аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, НГЛУ имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Российская Федерация)

#### **About the authors**

**Anna A. PROKHOROVA**

e-mail: [prohanna@yandex.ru](mailto:prohanna@yandex.ru)

Doctor of Education, Professor, Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russian Federation); Professor, Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russian Federation)

**Elena E. VINOGRADOVA**

e-mail: [vinogradova.e@gubkin.ru](mailto:vinogradova.e@gubkin.ru)

Lecturer, Foreign Languages Department, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (Moscow, Russian Federation); Post-graduate student, Department for Foreign Language Education, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Прохорова, А.А. Использование современных цифровых инструментов визуализации для организации работы студентов технических специальностей над иноязычной профессиональной терминологией / А.А. Прохорова, Е.Е. Виноградова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 84–96.

Please cite this article in English as:

Prokhorova A.A., Vinogradova E.E. Modern digital visualization tools for technical specialties students' work on professional terminology in a foreign language. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 84–96. (In Russian).

УДК 811.161.1'243:378.147  
DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.9

Научная статья

**Н.В. Макшанцева, М. Валери,  
Е.Н. Дмитриева**

Получено: 03.03.2025  
Принято: 26.03.2025  
Опубликовано: 07.04.2025

Нижегородский государственный  
лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова,  
Нижегород, Российская Федерация

## **УСПЕШНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ТАНДЕМЕ: НОВЫЕ ИДЕИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Рассматривается инновационный тандем-метод обучения иностранному/неродному языку. Можно утверждать, что тандем-метод относится к одному из перспективных направлений использования современных технологий овладения языком (языками). Интерес педагогического общества к перспективам проекта обусловил изучение данного метода в разных аспектах и появление новых форм его осуществления. Цель статьи – показать новый вариант реализации тандем-метода, проанализировать его преимущества, спрогнозировать благоприятные возможности для внедрения в практику обучения русскому языку как иностранному. Проведенный анализ применения «тандема» с участием трех представителей разных национальностей обеспечивает гармоничное, равномерное использование всех языков. Работа «в тройке» способствует и сохранению самоидентификации, и познанию другой культуры. Проект «Тандем» в представленном варианте является в том числе перспективным и в обучении РКИ, которое по своей природе является межкультурным, особенно когда представители стран изучают русский язык, владея при этом в разном сочетании другими языками, что гарантирует эффективную межкультурную коммуникацию. К тому же представленный вариант осуществления проекта тандема с тремя участниками особенно интересно применять в специфических контекстах обучения, например, в рамках реализации групповых межшкольных международных виртуальных проектов или для курсов повышения квалификации преподавателей и учителей. Реализация такого вида проекта в школе укрепляет, кроме прочего, инклюзивность при присутствии школьников иностранного происхождения, для которых русский является неродным языком, а для преподавателей курс повышения квалификации с применением технологии «тандема в тройке» позволяет ознакомиться с новыми тенденциями в обучении в зарубежных странах и улучшить свои языковые навыки и умения.

**Ключевые слова:** *тандем-метод, межкультурная коммуникация, культурная идентичность, РКИ, три языка/культуры/менталитета /системы ценностей.*



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0). Эта

**N. Makshantseva, M. Valeri, E.N. Dmitrieva**

Received: 03.03.2025

Accepted: 26.03.2025

Published: 07.04.2025

Linguistics University of Nizhny Novgorod,  
Nizhny Novgorod, Russian Federation

## **SUCCESSFUL INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TANDEM: NEW IDEAS AND APPROACHES**

The article is dedicated to the innovative educational Tandem method for foreign/not-native language communication. We can affirm that Tandem is one of the best promising and forward-looking techniques in foreign language teaching. Increasing interest to this method led to widespread researches on the topic and its application within foreign languages courses. The aim of the article is to present a new way of applying Tandem method, to analyse its benefits in improving students' language skills, to foresee the positive impact of its adoption in Russian as foreign language teaching practice. Examination of conducted experiment with three participants demonstrates a more harmonious and even use of all involved languages. Working "in trio" also contributes to the preservation of self-identity and to an all-round perception of foreign culture. The considered new way of realization of the Tandem project is particularly promising in the field of Russian as a foreign language teaching, which is inherently cross-cultural, especially in the case when participants are RFL students who speak different languages, as it assures an effective intercultural communication as far as considerably increases the reputation of those educational institutions in which such method is adopted as institutions which bring closer together world languages and cultures. Moreover, the described way of realization of the Tandem project with three participants can be applied in more specific educational contexts, such as international school group projects or in continuing education courses for teacher and professors. This new way of realization of "Tandem" also reinforces inclusiveness if there are foreign schoolchildren, who study Russian as non native language, as for teachers and professors a course in which such a method is applied constitutes a unique possibility to learn about new tendencies in foreign teaching methods and update their own language skills.

**Keywords:** *Tandem method, cross-cultural communication, cultural identity, RFL, three languages/cultures/mentalities/systems of values.*

### **Введение**

Тандем-метод используется при изучении иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного.

В основе метода лежит концепция педагогики сотрудничества: два человека с различными родными языками встречаются, чтобы учить язык друг друга. Тандем-метод «предусматривает автономное (самостоятельное) изучение иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре» [1, с. 372]. Поскольку язык не отделим от культуры, значимый интерес представляет сравнение традиций, обычаев, ценностей национальных миров. Если участники проекта владеют языком на высоком уровне, в обсуждение можно включать сравнение универсальных и национально специфичных концептов, а также обсуждение актуальных проблем современности. Обучение друг друга в контексте идеи диалога культур, диалога индивидов проявляет и укрепляет взаимопонимание, рождая диалогическое сопряжение «своего» и «чужого», когда происходит «расшатывание» монокультурного сознания.

Цель данной статьи – показать новый вариант реализации тандем-метода, проанализировать его преимущества, спрогнозировать благоприятные возможности для внедрения в практику обучения иностранному языку (русскому языку как иностранному).

### **Методология исследования**

Методика «тандема» относится к категории так называемого неформального обучения, иными словами, обучения, проходящего вне традиционного образовательного контекста, без структурированного планирования, полностью определяемого предпочтениями учащихся [2]. Для такого обучения характерен так называемый *microlearning* (концепция поглощения какого-либо знания небольшими единицами [3]; обучение небольшому объему материала за короткий промежуток времени). Восприятию и запоминанию информации благоприятствуют повествовательный динамичный тон общения, ирония и юмор, примеры из личной жизни участников, мероприятия, сопровождающие общение (прогулки, посещение ресторана или кафе, спортивная активность и т. п.). Термин «тандем» появился в 70-е годы в Германии, хотя вдохновляющая модель исходит из американского опыта тьюторства предыдущего десятилетия [4, с. 6]. Простота и привлечение малых финансовых средств на осуществление проекта обеспечивали его быстрое распространение и успех по всему миру. По мере того как проект распространялся, он преобразовывался в новые формы: таким образом, уже в начале 80-х появилась в Мадриде сеть «Тандем» (Tandem Network) [5], в то время как увеличение доступности мессенджеров и подобных программ, обмен мгновенными сообщениями (IM) позволили ровно через десять лет выпустить онлайн-версию проекта (Tandem online) [6]. Наконец, масштабное употребление смартфонов привело в 2016 году к выпуску приложения «Тандем», популярность которого еще больше укрепилась в 2020 в связи с пандемией.

К достоинствам методики «Тандем» [7, с. 19] можно отнести:

- повышение уровня (в частности, устного) владения изучаемым языком;
- развитие межкультурной коммуникативной компетенции;
- укрепление самоуправления в обучении;
- расширение культурных и страноведческих знаний;
- аутентичное общение (как в жизни);
- мотивация к овладению неродным языком;
- индивидуальная траектория обучения;
- эффективное преодоление различных барьеров;
- общение в устной и письменной форме в процессе межкультурного взаимодействия;
- развитие толерантности.

К принципам обучения по методике «Тандем» [8, с. 88–89] относятся:

- автономность, которая основывается на том, что каждый из партнеров самостоятельно несет ответственность за выбор цели, содержания и средств обучения, а также и конечные его результаты;
- добровольное участие обучающихся;
- личностно-ориентированная направленность;
- самостоятельность в осуществлении встреч и в выборе тем (в течение определенного промежутка времени);
- взаимное обучение;
- обоюдная поддержка и помощь в выполнении заданий и проектов.

Каждый из участников тандема получает одинаковую пользу от общения [9, с. 187–188; 10].

Вместе с тем анализ применения рассматриваемого метода выявил и проблемы [11], в числе которых:

- трудности в создании пар, особенно для носителей/обучающихся редко встречаемых языков;
- недостаточная зрелость партнеров в самоуправлении осуществлением проекта;
- потеря интереса к обучению;
- потребность в советах и рекомендациях со стороны преподавателя/руководителя (в основном на начальном этапе);
- технические проблемы (в основном в случае осуществления проекта в онлайн-режиме).

Одна из главных проблем методики «Тандем» – это сочетание межкультурности и самоидентификации, особенно для учащихся, которые в момент обучения находятся в чужой стране. Часто предпочтение отдается языку страны, где находятся оба партнера (в случае наличия языковой среды), или посреднику, более удобному языку (чаще всего – английскому), в случае проявления непреодолимых, по мнению участников, трудностей в общении. В итоге получается, что один или оба участника жертвуют своей культурной идентичностью, ограничивают диапазон тем и качество обсуждения в пользу «удобства» общения, осуществление которого таким образом становится проще.

Мы предлагаем другой вариант создания групп по принципу трилингвизма. Такое изменение первоначальной формы, в отличие от других переработок оригинального варианта, не причиняет вреда осуществлению проекта. Скорее, наоборот, способствует его эффективности.

### **Преимущества «тройки»**

Распределение в тройках позволяет избежать возникающих трудностей, таких как торможение общения, затруднение в выборе тем для обсуждения, отсутствие или нехватка общих интересов и мотивации участников и др.

Приведем конкретный пример. Как правило, если ни у кого из партнеров нет опыта участия в проекте «Тандем», первоначально обсуждаемыми темами являются семья, родной город (или страна) и система обучения, затем праздники и традиции. Обсуждение таких тем вдвоем и сопоставление полученной двумя сторонами информации могут завершаться за достаточно короткое время и часто в том случае, если родные культуры участников являются достаточно близкими друг к другу. Вступление в беседу третьего участника, особенно если он является представителем совсем иной культуры, помогает внедрить новые элементы в межкультурное общение, новые источники для обсуждения, усиливая интерес к продолжению встреч.

В идеале в таком варианте «тандема» в состав тройки входят три человека разных национальностей, каждый из них изучает оба языка своих партнеров. Такой состав группы гарантирует равномерное использование всех языков, поскольку практика на обоих изучаемых языках представляет интерес для всех участников. Вдобавок сравнение значимых ценностей, традиций и обычаев трех разных культур обогащает межкультурные компетенции обучающихся, расширяет их мировоззрение и благоприятствует формированию обширного сверхнационального сознания. В случае продвинутых участников с высоким уровнем владения языками можно включать обсуждение актуальных политических и социальных вопросов. Таким образом, общение в «тандеме» предоставляет возможность открыть себе и партнерам доступ к высшему уровню межкультурной среды: приобретение знаний в сфере геополитики, социоантропологии, компаративного обществознания, международной экономики и др.

Состав тройки эффективнее, чем двойки, поскольку исключает преобладание одного языка над другим. Когда в общении чередуются три языка вместо двух, сложнее допустить употребление только одного из них, особенно если все участники владеют обоими чужими языками. Представителю определенной культуры, при всех сложностях общения на чужом языке, неинтересно и нецелесообразно употреблять исключительно родной язык, если он находится в родной стране или его язык является «удобнее» других. С другой стороны, нет смысла полностью игнорировать один из языков в пользу других, поскольку финальная работа, подтверждающая заключение проекта, будет представлена на всех трех языках, доказывая прогресс в овладении обоими изучаемыми языками.

### **Основные результаты исследования**

Работа в тройке также помогает защищать самоидентификацию обучающегося даже в иноязычной/межкультурной среде, создание которой является одной из задач/целей осуществления проекта. В случае личного участия

нередко в паре иностранный студент уступает партнеру главную роль в общении, поскольку окружающая языковая и бытовая среда благоприятствует тому, чтобы отдать предпочтение местному языку. Таким образом, «местному» носителю проще общаться на родном языке, исправлять ошибки партнера, знакомить его с бытом, традициями и обычаями, а иностранцу интереснее освоить информацию о культуре изучаемого языка в стране, куда он приехал учиться. В итоге получается, что иностранец просто воспринимается как чужой среди своих, сравнение его родной культуры с новой (другой) не доходит до глубокого уровня обсуждения. Данная ситуация развивается реже в случае тройки, поскольку интерес к сравнению трех культур, трех менталитетов, трех систем ценностей проявляется гораздо естественнее. Тогда каждый участник, в том числе и местный, будет чувствовать себя чужим среди чужих, и интеракция проявляется активнее.

Даже в случае, когда тройка состоит из двух носителей одного и того же языка и одного носителя другого, такой вариант проекта подтверждает свои преимущества. При таких условиях каждая сторона будет сохранять свою культурную идентичность и подробно представлять другой все ее аспекты, сопоставляя с чужой. Носитель языка будет чувствовать ответственность как единственный представитель своей культуры, соответственно, вряд ли он будет уступать партнерам в обсуждении различных тем или в использовании родного языка; наоборот, двум носителям одного языка будет казаться интересным показывать разные аспекты своего языка и культуры, как, например, диалекты, местные говоры, региональные особенности, что, условно, обогащает культурные и языковые знания третьего партнера.

Возможна еще обстановка, в которой один из участников является носителем единственного общего языка других партнеров. Например, тройка состоит из русского, изучающего французский и китайский языки, француза, изучающего русский, но не владеющего китайским, и китайца, изучающего русский, но не владеющего французским. В этом случае проект осуществляется по-другому. Русский язык (то есть общий) является посредником в общении, и у носителя будет задача поддержать интеракцию всех участников, подчеркивая сходства и отличия с остальными двумя языками и культурами.

### **Перспективы дальнейшего развития применения методики тройного «Тандема»**

*Тройной «Тандем» в школах.*

Несмотря на то, что методика «Тандем» в основном рассчитана на самостоятельное проведение проекта со стороны участников и на отсутствие (или на очень ограниченное участие) преподавателя/руководителя, можно предполагать его перспективное применение в школах под руководством учителя.

Психологи и педагоги уже давно рассматривают внедрение изучения иностранных/неродных языков с ранних лет как эффективное средство развития личности ребенка, которое стимулирует память и тренирует ее возможности. К тому же оно обеспечивает расширение общего кругозора, особенно в процессе познания реалий, отсутствующих в родной стране, позитивно влияя на освоение родного языка. Немецкие ученые проанализировали, как связаны возраст, в котором дети начали учить иностранный язык, и владение языковыми навыками в средней школе. Были созданы две группы (РИ – раннего изучения – с первого класса, и ПИ – позднего изучения – с третьего) и разработаны тесты. Наблюдалось, как в пятом классе группа РИ показала более высокие результаты в чтении и аудировании, чем группа ПИ; в седьмом классе школьники из группы ПИ догнали сверстников из группы РИ в аудировании и превзошли в понимании прочитанного, однако в девятом результаты снова изменились: со всеми типами заданий лучше справлялись ребята, изучавшие английский с первого класса [12]. Временное прекращение положительного эффекта РИ, которое наблюдалось в седьмом классе, объясняется скорее природой языковой школьной программы.

Таким образом, кажется вполне возможным применение такой альтернативной методики, как «Тандем», и в начальных классах, хотя и с помощью педагога. Руководителем проекта может стать даже старшеклассник, у которого уровень владения иностранными языками позволяет выполнить такую задачу. В таком формате роль участников «Тандема» исполняют целые классы из разных школ в разных странах, общающихся в онлайн-режиме по определенному графику. Поскольку в таком раннем возрасте маловероятно рассчитывать на самостоятельное определение обсуждаемых тем со стороны школьников, руководители проекта во время предварительной встречи совместно определяют график взаимодействия сообразно возможности использования языковых лабораторий и информационных технологий. Определив предварительные условия осуществления проекта, каждый преподаватель распределяет темы среди учеников так, чтобы максимум 5-6 человек работали над обсуждением одной темы. Поскольку общее количество учеников в классе может отличаться в разных странах, предварительно руководители должны найти подходящее количество тем, позволяющее каждому ученику разработать хотя бы одну из них, а в маленьких классах можно будет дать каждому ребенку по две-три темы, при необходимости варьируя состав групп. Желательно, чтобы содержание предлагаемых тем соответствовало интересам, приоритетам, возрасту школьников. Так, в младших классах рекомендуется отдать предпочтение легким, веселым темам, например, можно обсуждать сказки, героев мультфильмов, любимые игры, праздники, свободное время, спорт. В зависимости от количества времени для каждого сеанса можно планировать выступление всех трех групп или чередовать их в разные дни.

Поддача темы может быть в форме презентации или видеоролика на всех языках проекта, заранее проверенных руководителем, поскольку визуальный элемент легче запоминается и усваивается. После показа работы дается время на групповой анализ полученной информации и на сравнение с собственной реальностью или реальностью всех трех стран (в случае если все три группы уже выступили), затем открыть сессию для вопросов, где каждая группа уточняет детали у других и делает выводы. По окончании проекта можно предложить школьникам делиться своими впечатлениями об иностранных странах на фоне того, что нового они узнали о них в течение встреч, что они думают о них, что больше всего им понравилось. Польза такого проекта очевидна. Дети не только развивают естественным и веселым образом «чувство языка», лингвистические способности и ментальную гибкость в изучении иностранных языков, но и знакомятся с чужой реальностью без посредников, расширяют кругозор, тренируют эмпатию и толерантность, осознают близость некоторых аспектов образа жизни в чужих культурах, несмотря на расстояние, разные традиции и систему ценностей.

Можно возразить, что в школах очень редко наблюдается параллельное изучение двух иностранных языков, особенно в младших классах. Но гибкость технологии «Тандем» даже в варианте «тройки» позволяет легко решить проблему. Как уже изложено, для реализации проекта достаточно, чтобы хотя бы один общий язык был у двух из троих участников (к примеру: английский–русский в одном классе, английский–китайский – в другом, русский–китайский – в третьем). В этом случае, поскольку представление материала и обсуждение тем реализуются, как минимум, на двух языках, все участники смогут получить информацию на знакомом им языке. Более того, у школьников не только будет возможность закрепить свои навыки в изучаемом ими языке, но еще и узнать интересные моменты о жизни и культуре еще одной страны, которой они могут на протяжении своего обучения интересоваться в дальнейшем.

Еще один вариант реализации тройного «Тандема» – с помощью школьников иностранного происхождения. Как уже подчеркивалось, образовательные учреждения в настоящее время в основном работают в полилингвальном контексте, поскольку во всех странах группы обучающихся состоят из представителей разных национальностей или билингвов. Следовательно, если трудно найти две иностранные школы для тройного «Тандема», руководитель проекта может вовлечь таких учеников, чтобы они в качестве третьего участника обсуждали темы с точки зрения родной страны и обучали своих одноклассников и других участников базовым знаниям родного языка.

*Тройной «Тандем» в курсах повышения квалификации.*

Еще одним интересным внедрением технологии «Тандем» является организация курса повышения квалификации для профессионалов [13], в част-

ности образовательной сферы [14, 15]. Несмотря на то, что каждая образовательная система имеет свои специфические характеристики, что министерские приоритеты и стратегии в обучении могут сильно отличаться, педагогам всегда полезно познакомиться с достижениями зарубежной методики. Несмотря на разнообразие приемов в применяемых технологиях, в организации обучения, в распределении знаний и в приобретении навыков, быстрое распространение по всему миру инноваций в обучении доказывает, что необходимо быть в курсе всех тенденций, обсуждать их возможности, эффективность и возникающие проблемы с разных точек зрения.

Отметим и другие преимущества. Самое очевидное – это обновление и укрепление языковых знаний, ознакомление с изменениями и активными процессами в современном языке (сленг молодежи, трендовый лингвистический узор говорящих). Второй интересный момент касается в основном (хотя и неисключительно) преподавателей языка как неродного или иностранного. Известно, что существуют три вида подходов в преподавании языка: язык как родной, как неродной и как иностранный, их выделение основывается на определенных характеристиках обучающихся и на особенной теоретической базе. «Традиционно считается, что в основе [...] языка как родного лежит “описательная грамматика”, [...] а в основе методики преподавания языка как иностранного] “коммуникативная грамматика [...], дополненная сопоставительной грамматикой”» [16, с. 79]. Изучение и преподавание родного, неродного или иностранного языка подразумевают абсолютно разные подходы, поскольку отличаются условия, цели, требования и возможности самого учения. Когда ребенок начинает изучать родной язык, на занятии осуществляется процесс «систематизации» тех языковых навыков, которые он начал копить с рождения (та самая “описательная грамматика”), поскольку надо не научить языку, а объяснить, как и почему язык работает определенным образом. В начале учебы ребенок уже общается, понимает, читает на родном языке, поскольку дети усваивают родной язык до уровня свободного пользования примерно к шести годам, родной язык приобретается неосознанно, скоро и эффективно, в том числе благодаря окружению, где ребенок усваивает язык, слушая и имитируя чужую речь [17]. Освоение иностранного языка требует большего количества времени и другого подхода, который предусматривает подачу языкового материала с нуля. Иностранцы могут пропустить этап так называемой «телеграфичной речи» носителей (выражение мыслей отдельными словами, характерно для детей), поскольку сразу начинают пользоваться целыми предложениями и должны бороться с интерференцией родного языка.

Наконец, изучение языка как неродного является смесью предыдущих двух подходов, но еще очень сильно зависит от личных обстоятельств, таких как язык общения в семье, уровень грамотности родственников и соотече-

ственников, частота и качество общения с носителями в стране проживания и т. д. Соответственно, недостаточно владеть преподаваемым языком на высоком уровне, чтобы гарантировать качественное и эффективное занятие. Еще важнее учитывать, кому мы преподаем, с какой целью обучаемые учат язык, какие могут возникнуть трудности у каждого ученика в связи с языковыми обстоятельствами.

Теперь представим ситуацию, где три преподавателя работают в вузах разных стран в многоязычном контексте. Они могут владеть как всего лишь одним иностранным, так и несколькими языками и могут преподавать и родной, и иностранный язык. Распространенные методики преподавания, как правило, предусматривают два варианта проведения занятия: или полностью на изучаемом языке (погружающий подход, характерный для интенсивных курсов), или в двуязычном режиме (сопоставляющая методика, с частным сравнением с родным языком учащихся или с языком-посредником). Но не всегда такие методы считаются применяемыми или эффективными, поскольку группа учащихся может состоять из людей разных национальностей, с разными уровнями владения родным языком или языком-посредником, или сам преподаватель может владеть языком на недостаточно высоком уровне.

Конечно, в обязанности преподавателя не входит знание всех особенностей языков своих учеников, которые могли бы препятствовать им в изучении иностранного/неродного языка, хотя такие компетенции могли бы сделать его работу намного качественнее. Приведем такой пример: немецкоговорящему студенту будет намного легче усвоить систему глаголов движения русского языка по сравнению с французскоговорящим коллегой, в языке которого нет таких грамматических тонкостей, в то же время влияние немецкого языка затрудняет усвоение системы употребления падежей, которая не совпадает на двух языках, что не наблюдается у французов, для которых система падежей латыни не настолько актуальна в живом языке, чтобы быть помехой (в крайнем случае может помогать в понимании функций падежей). Преподавателю, у которого среди учащихся присутствуют и немец, и француз, будет намного проще понять, как дифференцировать стратегию преподавания, чтобы обеспечивать максимальные результаты у всех учеников. Также очень важным в современном обучении языкам считается анализ ошибок. Глоктодидактика пользуется ими как инструментом для ознакомления с неосознанными процессами при усвоении иностранного языка [18, 19]. Поскольку не все ошибки одинаковы, особенно значимо понять, с чем они связаны: с недоработкой обсужденного на занятии материала, с неправильной или неподходящей подачей со стороны преподавателя, с усталостью, с влиянием родного языка и т.д. Разумеется, что на такой доскональный анализ проблем учеников преподавателю нужно такое количество времени, которого ни у кого, ни в какой стране и ни в каком учреждении нет.

Программа курса повышения квалификации с применением технологии тройного «Тандема» может предположительно иметь такие характеристики:

1. Курс осуществляется, как минимум, на двух общих для участников языках;

2. Приглашаются преподаватели любого направления, с преимуществом для преподавателей неродного/иностранныго языка;

3. Встречи посвящаются обсуждению актуальных образовательных и методологических проблем, анализу часто возникающих трудностей, повторяющихся ошибок и возможности их устранения;

4. Итоговым результатом является совместная разработка плана урока для каждого участника.

Подобный курс обеспечивает возможность для преподавателей одновременно улучшить владение хотя бы одним языком, сэкономить время на анализ трудностей и ошибок учеников, ознакомиться с проблемами, тенденциями и технологиями, применяемыми в других странах, делиться впечатлениями и идеями в международной профессиональной среде и повысить качество и эффективность работы.

### **Заключение**

Все чаще преподавание иностранных языков и родного языка как иностранного осуществляется в поликультурной среде, где преподаватель и обучающиеся могут не владеть всеми языками присутствующих. Таким образом, проект «Тандем» обеспечивает участников навыками работы с разными носителями одновременно, помогая развивать более продуктивную методику преподавания при таких обстоятельствах. Перефразируя слова А.Л. Бердичевского, скажем: «Втроем все-таки лучше!».

Представляется, что проект «Тандем», особенно в предлагаемом нами варианте «тройки», помимо всех вышеупомянутых преимуществ является инновационным методом в методике преподавания иностранных языков и, в частности, РКИ. Программа развития деятельности студенческих объединений по линии Минобрнауки РФ [20], например, призывает к популяризации русского языка, культуры и литературы, в том числе за рубежом, а также к развитию и укреплению партнерских связей межвузовского и международного характера, пропаганде культурных ценностей, толерантности и организации диалога культур [21, 22]. Все это можно естественным путем реализовать благодаря проекту «Тандем» с участием носителя русского языка. Осуществление проекта втроем, избегая большинства возможных проблем традиционного варианта, гарантирует успешную межкультурную коммуникацию, привлечение к обсуждению культурных, литературных, актуальных тем, укрепление компетенций широкого диапазона в многоязычной среде

и одновременно благоприятствует распространению ценностей русского мира, помогает преодолению стереотипов и предрассудков, охраняет самоидентичность участников и сближает представителей разных культур с Россией.

Проект «Тандем» до сих пор не теряет своей актуальности и привлекательности. Безусловно, успешный опыт реализации «Тандема» является плюсом для аттрактивности вуза в плане развития и укрепления международного сотрудничества и доказательством его авторитета в современном мире диалога культур.

Проведенный анализ с участием трех представителей разных национальностей обеспечивает гармоничное, равномерное использование всех языков. Работа «в тройке» способствует и сохранению самоидентификации, и познанию другой культуры. Проект «Тандем» в представленном варианте является перспективным и в обучении РКИ, которое по своей природе является межкультурным, особенно когда представители стран изучают русский язык, владея при этом в разном сочетании другими языками, что гарантирует эффективную межкультурную коммуникацию. А сами учебные заведения, в которых применяется инновационный метод, воспринимаются и оцениваются как вузы, сближающие языки и культуры мира. Еще более перспективным является применение метода «Тандем» в школах, а также его использование при обучении специалистов в том числе образовательной сферы на курсах повышения квалификации.

Таким образом, применение тандем-метода в российских вузах благоприятствует выполнению главнейших современных задач обучения, обеспечению поликультурной учебной среды, вхождению в мировое образовательное пространство, что способствует продвижению русского языка и приобщению к ценностям русского мира.

### **Список литературы**

1. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2012. – 452 с.
2. Ferrario, M. Apprendimento informale: cos'è e come si mette in pratica / M. Ferrario. – URL: <https://www.dyndevice.com/it/news/apprendimento-informale-cos-e-come-si-mette-in-pratica-ELN-1734/> (дата обращения: 14.11.2024).
3. Глоссарий понятий Новой дидактики [Электронный ресурс] / ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – URL: <https://didactica.yspu.org/wp-content/uploads/sites/17/2020/09/Glossarij-Novaya-didaktika.pdf> (дата обращения: 25.11.2024).
4. Бердичевский, А.Л. Вдвоем все-таки лучше! Обучение межкультурному общению с использованием метода тандема / А.Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 1. – С. 4–19.
5. History of Tandem [Электронный ресурс]. – URL: <https://tandemcity.info/en/history-tandem/> (дата обращения: 05.11.24).

6. Di Girolamo, R. Didattizzazione dell'Internet tandem [Электронный ресурс] / R. Di Girolamo // Supplemento alla rivista EL.LE, Laboratorio itals. – Settembre 2005. – URL: <https://itals.it/didattizzazione-dellinternet-tandem> (дата обращения: 21.11.24).

7. Кудрявцева, Е.Л. Онлайн-тандем в постинтеркультурном сообществе: самообразование в кооперации / Е.Л. Кудрявцева, Л.Б. Бубекова // Вестник РУДН – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 18–27.

8. Яковлева, Т.А. Изучение иностранного языка в тандеме / Т.А. Яковлева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – Краснодар: Наука и образование, 2014. – № 10 (2). – С. 86–92.

9. Назаренко, А.Л. Дидактический потенциал телетандемного метода изучения иностранных языков для развития иноязычной и межкультурной компетенций обучающихся / А.Л. Назаренко // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 185–198. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000647907> (дата обращения: 19.11.24).

10. Batardière, M. Formaliser les dispositifs d'apprentissage en tandem dans l'enseignement des langues [Электронный ресурс] / M. Batardière, C. Jeanneau // Le Cahiers de l'APLIUT – 2020. – Vol. 39, № 1. – P. 1–17. – URL: <https://journals.openedition.org/apliut/7842> (дата обращения: 24.11.24).

11. Cando Guanoluisa, F.S. Implementing a Pilot E-Tandem Project at Technical University of Cotopaxi [Электронный ресурс] / F.S. Cando Guanoluisa, V.R. Tovar Viera // Mextesol journal. – 2020. – Vol. 45, № 2 (May). – URL: [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=23547](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23547) (дата обращения: 24.11.24).

12. Скорнякова, Н. Исследование: раннее изучение иностранного языка может давать преимущества в будущем [Электронный ресурс] / Н. Скорнякова. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/issledovana-effektivnost-rannego-nachala-izucheniya-angliyskogo-yazyka/> (дата обращения: 22.11.2024).

13 Forum Bilinguisme [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bilinguisme.ch/AMMINISTRAZIONE-FEDERALE/TANDEM-linguistici> (дата обращения: 22.11.24).

14. Поршнева, Е.Р. Тандемное обучение как средство профессионализации языковой подготовки лингвистов [Электронный ресурс] / Е.Р. Поршнева, И.Р. Абдулямонова // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 271–291. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000645129> (дата обращения: 22.11.24).

15. Todisco, V. “Tandem”: una sperimentazione didattica per promuovere il doppio profilo di competenza [Электронный ресурс] / V. Todisco, F. Cangemi // DIDIT – 2022. – No. 2. – P. 207–218. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/365440980\\_Tandem\\_una\\_sperimentazione\\_didattica\\_per\\_promuovere\\_il\\_doppio\\_profilo\\_di\\_competenza](https://www.researchgate.net/publication/365440980_Tandem_una_sperimentazione_didattica_per_promuovere_il_doppio_profilo_di_competenza) (дата обращения: 18.11.24).

16. Добренко, Е.И. К вопросу о методических основах преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного / Е.И. Добренко, Е.В. Соколова // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 78–84.

17. Кагарманова, М. Родной и иностранный язык: в чем разница? [Электронный ресурс] / М. Кагарманова. – URL: <https://bigben-school.tomsk.ru/v-chem-raznica-mezhdu/rodnoj-i-inostrannyj-yazyk-v-chem-raznicza/> (дата обращения: 18.11.2024).

18. Laboratorio Ditals. L'errore nella didattica dell'italiano L2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ditals.com/errore-nella-didattica-italiano-l2/> (дата обращения: 14.11.2024).

19. Швецова, О.А. Ошибки и их роль при изучении иностранного языка [Электронный ресурс] / О.А. Швецова // Научный аспект. – 2023. – № 1. – URL: <https://na-journal.ru/1-2023-pedagogika/4262-oshibki-i-ih-rol-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 25.11.2024).

20. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования – Образование и педагогические науки [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/94>; Языкознание и литературоведение; URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/95> (дата обращения: 20.11.24).

21. Послы русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.pushkin.institute/projects/posly-russkogo-yazyka/> (дата обращения: 5.11.24).

22. Программы развития деятельности студенческих объединений [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rudn.ru/life/programmy-razvitiya-deyatelnosti-studentskih-obedineniy> (дата обращения: 15.11.2024).

### References

1. Shchukin A.N. Metodika obucheniia rechevomu obshcheniiu na inostrannom iazyke [Methods of teaching verbal communication in a foreign language]. Moscow, Ikar, 2012, 452 p.

2. Ferrario M. Apprendimento informale: cos'è e come si mette in pratica [Informal learning: what it is and how to practice it]. Available at: <https://www.dyndevic.com/it/news/apprendimento-informale-cos-e-come-si-mette-in-pratica-ELN-1734/> (accessed 14.11.2024).

3. Glossarii poniatii Novoi didaktiki [Glossary of New Didactics concepts]. Available at: <https://didactica.yspu.org/wp-content/uploads/sites/17/2020/09/Glossarij-Novaya-didaktika.pdf> (accessed 25.11.2024).

4. Berdichevskii A.L. Vdvoem vse-taki luchshe! Obuchenie mezkul'turnomu obshcheniiu s ispol'zovaniem metoda tandema [Two is better than one! Teaching intercultural communication using the tandem method]. *Russkii iazyk za rubezhom*, 2008, no. 1, pp. 4–19.

5. History of Tandem. Available at: <https://tandemcity.info/en/history-tandem/> (accessed 05.11.2024).

6. Di Girolamo R. Didattizzazione dell'Internet tandem [Didacticization of Internet tandem]. Supplemento alla rivista EL.LE, Laboratorio itals, September 2005. Available at: <https://itals.it/didattizzazione-dellinternet-tandem> (accessed 21.11.2024).

7. Kudriavtseva E.L., Bubekova L.B. Onlain-tandem v postinterkul'turnom soobshchestve: samoobrazovanie v kooperatsii [Online tandem in post-intercultural community: Self-education in cooperation]. *Vestnik RUDN*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 18–27.

8. Iakovleva T.A. Izuchenie inostrannogo iazyka v tandeme [Learning a foreign language in tandem]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2014, no. 10 (2), pp. 86–92.

9. Nazarenko A.L. Didakticheskii potentsial teletandemnogo metoda izucheniia inostrannykh iazykov dlia razvitiia inoiazychnoi i mezkul'turnoi kompetentsii obuchaiushchikhsia [Didactic potential of the teletandem method in foreign language learning for developing learners' foreign language and intercultural competence]. *Iazyk i kul'tura*, 2018, no. 43, pp. 185–198. Available at: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/repository/vtls:000647907> (accessed 19.11.2024).

10. Batardière M., Jeanneau C. Formaliser les dispositifs d'apprentissage en tandem dans l'enseignement des langues. *Le Cahiers de l'APLIUT*, 2020, vol. 39, no. 1, pp. 1–17. Available at: <https://journals.openedition.org/apliut/7842> (accessed 24.11.2024).

11. Cando Guanoluisa F.S., Tovar Viera V.R. Implementing a pilot e-tandem project at Technical University of Cotopaxi. *Mextesol journal*, 2020, vol. 45, no. 2. Available at: [http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=23547](http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23547) (accessed 24.11.2024).

12. Skorniakova N. Issledovanie: rannee izuchenie inostrannogo iazyka mozhet davat' preimushchestva v budushchem [New study: early foreign language learning may provide future advantages]. Available at: <https://skillbox.ru/media/education/issledovana-effektivnost-rannego-nachala-izucheniya-angliyskogo-yazyka/> (accessed 22.11.2024).

13. Forum Bilinguisme. Available at: <https://www.bilinguisme.ch/AMMINISTRAZIONE-FEDERALE/TANDEM-linguistici> (accessed 22.11.2024).

14. Porshneva E.R., Abduliamonova I.R. Tandemnoe obuchenie kak sredstvo professionalizatsii iazykovoi podgotovki lingvistov [Tandem training as a means of professionalizing the language training of linguists]. *Iazyk i kul'tura*, 2018, no. 41, pp. 271–291. Available at: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000645129> (accessed 22.11.2024).

15. Todisco V., Cangemi F. “Tandem”: una sperimentazione didattica per promuovere il doppio profilo di competenza. *DIDIT*, 2022, no. 2, pp. 207–218. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/365440980\\_Tandem\\_una\\_sperimentazione\\_didattica\\_per\\_promuovere\\_il\\_doppio\\_profilo\\_di\\_competenza](https://www.researchgate.net/publication/365440980_Tandem_una_sperimentazione_didattica_per_promuovere_il_doppio_profilo_di_competenza) (accessed 18.11.2024).

16. Dobrenko E.I., Sokolova E.V. K voprosu o metodicheskikh osnovakh prepodavaniia russkogo iazyka kak rodnogo, nerodnogo i inostrannogo [To the question about the methodological basics of teaching Russian as a native, non-native and foreign language]. *Lingvokul'turologiia*, 2018, no. 12, pp. 78–84.

17. Kagarmanova M. Rodnoi i inostrannyi iazyk: v chem raznitsa? [Native and foreign language: What is the difference?]. Available at: <https://bigben-school.tomsk.ru/v-chem-raznica-mezhdu-rodnoj-i-inostrannyj-yazyk-v-chem-raznicza/> (accessed 18.11.2024).

18. Laboratorio Ditals. L'errore nella didattica dell'italiano. Available at: <https://www.ditals.com/errore-nella-didattica-italiano-l2/> (accessed 14.11.2024).

19. Shvetsova O.A. Oshibki i ikh rol' pri izuchenii inostrannogo iazyka [Errors and their role in foreign language learning]. *Nauchnyi aspekt*, 2023, no. 1. Available at: <https://na-journal.ru/1-2023-pedagogika/4262-oshibki-i-ih-rol-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (accessed 25.11.2024).

20. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniia – Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [Federal state educational standards of higher education – Education and pedagogical sciences]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/94>; Iazykoznanie i literaturovedenie [Language and literature studies]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/95> (accessed 20.11.2024).

21. Posly russkogo iazyka [Ambassadors of the Russian language]. Available at: <https://www.pushkin.institute/projects/posly-russkogo-yazyka/> (accessed 05.11.2024).

22. Programmy razvitiia deiatel'nosti studencheskikh ob"edinenii [Programs for the development of student associations]. Available at: <https://www.rudn.ru/life/programmy-razvitiya-deyatelnosti-studencheskikh-obedineniy> (accessed 15.11.2024).

**Сведения об авторах**

**МАКШАНЦЕВА**

**Наталья Вениаминовна**

e-mail: [makshan@lunn.ru](mailto:makshan@lunn.ru)

Доктор педагогических наук, профессор, начальник международной научной лаборатории, советник ректора по распространению русского языка в мире, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Российская Федерация)

**ВАЛЕРИ Марта**

e-mail: [mvalery@lunn.ru](mailto:mvalery@lunn.ru)

PhD (филология), Старший преподаватель кафедры романо-германской филологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Российская Федерация)

**ДМИТРИЕВА Елена Николаевна**

e-mail: [eldmitrieva@yandex.ru](mailto:eldmitrieva@yandex.ru)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Российская Федерация)

**About the authors**

**Natalia V. MAKSHANTSEVA**

e-mail: [makshan@lunn.ru](mailto:makshan@lunn.ru)

Doctor of Education, Professor, Head of the International Research Laboratory, Rector's Adviser for the Spread of Russian Language Abroad, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russian Federation)

**Marta VALERI**

e-mail: [mvalery@lunn.ru](mailto:mvalery@lunn.ru)

PhD (Philology), Assistant Lecturer, Department of Romance and Germanic Philology, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russian Federation)

**Elena N. DMITRIEVA**

e-mail: [eldmitrieva@yandex.ru](mailto:eldmitrieva@yandex.ru)

Doctor of Education, Professor, Department of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Пробьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Макшанцева, Н.В. Успешная межкультурная коммуникация в тандеме: новые идеи и перспективы / Н.В. Макшанцева, М. Валери, Е.Н. Дмитриева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 97–112.

Please cite this article in English as:

Makshantseva N., Valeri M., Dmitrieva E.N. Successful intercultural communication in tandem: New ideas and approaches. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 97–112. (*In Russian*).

УДК 378.147

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.10

Научная статья

**Н.А. Каталкина<sup>1</sup>, А.А. Сибгатуллина<sup>2</sup>**

Поступила: 10.01.2025

Одобрена: 16.02.2025

Принята к печати: 07.04.2025

<sup>1</sup>Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Российская Федерация,

<sup>2</sup>Елабужский институт Казанского федерального университета, Елабуга, Российская Федерация

## ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Целью исследования является выявление эффективности использования технологий искусственного интеллекта при формировании навыков иноязычной письменной речи у обучающихся высших учебных заведений. Работа базируется на педагогическом эксперименте, заключающемся в применении на занятиях по немецкому языку инструментов искусственного интеллекта, позволяющих генерировать и проверять письменные тексты, а также комментировать допущенные в них ошибки. Исследование также включает в себя анкетирование обучающихся на предмет выявления их мнения относительно эффективности использования инструментов искусственного интеллекта при овладении навыками письменной речи, проведенное по окончании эксперимента. Ранее подобных исследований, насколько нам известно, не проводилось, чем обусловливается научная новизна работы.

Анализ результатов исследования показывает, что субъективная положительная оценка эффективности применения искусственного интеллекта при отработке навыка письменной речи гораздо выше, чем объективная: подавляющее большинство обучающихся отметили в опросе, что использование искусственного интеллекта при обучении иноязычному письму было полезно, и участие в эксперименте повысило степень их уверенности в своих навыках письменной речи, однако объективного сокращения языковых ошибок в текстах не наблюдалось, хотя объем и уровень сложности текстов в большинстве случаев увеличились. На основании этого можно сделать вывод, что использование искусственного интеллекта для формирования навыка письменной речи оказывает, в первую очередь, психологически позитивное влияние на обучаемых. Использование технологий искусственного интеллекта для составления и проверки письменных текстов на иностранном языке может рассматриваться лишь как вспомогательный инструмент, дополняющий, но ни в коем случае не заменяющий преподавателя. Автономное использование инструментов искусственного интеллекта обучающимися для развития навыков письменной речи можно рекомендовать лишь на продвинутых уровнях владения языком, начиная с уровня B2.

**Ключевые слова:** технологии искусственного интеллекта, обучение иноязычной письменной речи, обучающиеся высших учебных заведений, автономное обучение, персонализация обучения.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**N.A. Katalina<sup>1</sup>, A.A. Sibgatullina<sup>2</sup>**

Received: 10.01.2025

Accepted: 16.02.2025

Published: 07.04.2025

<sup>1</sup>Graduate School of International Relations,  
Peter the Great St. Petersburg  
Polytechnic University,  
St. Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup>Kazan Federal University, Elabuga Institute,  
Yelabuga, Russian Federation

## **TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING IN HIGHER EDUCATION WITH THE HELP OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

The aim of the study is to identify the effectiveness of using artificial intelligence technologies in the formation of foreign language writing skills of students at higher education institutions. The work is based on a pedagogical experiment, which consists in the use of artificial intelligence tools in German language classes, allowing to generate and check written texts, as well as to comment on mistakes made in them. The study also includes a questionnaire survey of students to find out their opinion on the effectiveness of using artificial intelligence tools in learning writing skills, conducted after the experiment. As far as we know, no identical research has been conducted so far, which testifies to the scientific novelty of the work.

The analysis of the research results shows that the subjective positive evaluation of the effectiveness of using artificial intelligence in the development of writing skills is much higher than the objective one: the overwhelming majority of students noted in the survey that the use of artificial intelligence in teaching foreign-language writing was useful, and participation in the experiment increased their confidence in their writing skills, but there was no objective reduction of language errors in the texts, although the volume and level of complexity of the texts were observed. Based on this, we can conclude that the use of artificial intelligence for the formation of writing skills has, first of all, a psychologically positive effect on the learners. The use of artificial intelligence technologies for composing and checking written texts in a foreign language can be considered only as an auxiliary tool, supplementing, but by no means replacing the teacher. Autonomous use of artificial intelligence tools by students for the development of writing skills can be recommended only at advanced levels of language proficiency, starting from level B2.

**Keywords:** *artificial intelligence technologies, foreign language writing training, students at higher education institutions, autonomous learning, personalisation of learning.*

### **Введение**

Одним из новейших и наиболее перспективных направлений развития современного общества является применение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в различных сферах деятельности. Актуальность внедрения технологий ИИ в процесс обучения не вызывает сомнений. Данной теме посвящены труды П.В. Сысоева, М.Н. Евстигнеева, С.В. Титовой, Е.М. Филатова, Д.О. Сорокина, В.В. Клочихина и др. [1–5]. Актуальность исследования использования ИИ в педагогическом процессе обусловлена требованием перехода к передовым цифровым интеллектуальным технологиям. Применение программ машинного обучения и ИИ является приоритетом в научно-технологическом развитии Российской Федерации [6, 7]. Кроме того, следует

принимать во внимание глобальные тенденции изменения условий образования – широкое внедрение онлайн-обучения, доступность мобильных устройств, необходимость включения в учебный процесс элементов интерактивности и геймификации. Стоит также отметить, что одним из ключевых преимуществ использования ИИ является возможность персонализации обучения, позволяющей студентам обучаться с учетом индивидуальных особенностей.

Говоря об обучении иностранным языкам (ИЯ) посредством технологий ИИ, П.В. Сысоев даёт ему определение, в котором указывает, что ИИ в методике обучения ИЯ – это «ряд современных технологий, позволяющих... разрабатывать и реализовывать методики обучения языку по индивидуальной траектории, имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека для решения коммуникативных задач, осуществлять автоматизированный контроль иноязычных умений и навыков обучающихся, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» [8, с. 8–9].

Посредством технологий ИИ учитель имеет возможность вывести работу над формированием основных речевых навыков и умений на новый уровень, где ИИ будет выполнять две основные функции:

1) преподавателю он позволяет осуществлять функции автоматизированного контроля и оценки устных и письменных работ обучающихся, а также становится ассистентом при подготовке к профессиональной деятельности;

2) студентам технологии ИИ позволяют обучаться в индивидуальном темпе, по собственной образовательной траектории, получая круглосуточную обратную связь в процессе изучения ИЯ.

Реализации этих функций способствуют разные технологии ИИ, которые П.В. Сысоев разделяет на несколько групп:

1) технологии машинного обучения, направленные на извлечение информации, выявление закономерностей в данных, их обработку, автоматизированное обучение ИЯ, а также на контроль речевых умений и языковых навыков;

2) технологии, направленные на поиск, отслеживание, обработку, идентификацию, классификацию данных из визуальных объектов;

3) так называемая интеллектуальная система обучения;

4) технологии анализа данных, к которым, например, относятся корпусные технологии;

5) технологии, направленные на распознавание текста, его перевод и оценку [3, с. 9–10].

В рамках данного исследования интересны именно последние технологии, к которым относятся программы автоматизированной оценки письменного текста.

Важность развития навыков иноязычной письменной речи у обучающихся подчеркивали многие ученые в ходе исследования различных аспектов данной лингводидактической проблемы. Некоторые труды по этой тематике

посвящены технологии составления отдельных видов текстов, в частности, Т. Дауренбекова, Ж.М. Тусупбекова, О.В. Миронова и Т.Е. Калинкина изучали особенности академического письма [9, 10], а И.А. Ермалович, Д.С. Нефедова, О.П. Королева и др. – специфику творческого письма [11–13]. В работах других исследователей описываются различные подходы к обучению иноязычной письменной речи, а также стратегии, применяемые при составлении письменных текстов, и виды упражнений, позволяющие закрепить данные навыки [14–18]. В последнее время появляются и статьи, посвященные использованию различных цифровых сервисов при обучении письму [19–21].

Цель представленного исследования – выявление эффективности использования инструментов ИИ при формировании навыков иноязычной письменной речи у обучающихся высших учебных заведений Российской Федерации. В проведенном в рамках исследования в ноябре-декабре 2024 года педагогическом эксперименте участвовали обучающиеся 2–4-го курсов бакалавриата и 1-го курса магистратуры Высшей школы международных отношений Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, изучающие немецкий язык как второй иностранный и владеющие им на уровне А1-В2 (ВШМО СПбПУ), а также студенты 2–5-го курсов бакалавриата Елабужского института Казанского федерального университета направлений «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (ЕИ КФУ), изучающие немецкий язык как второй иностранный и владеющие им на уровне А2-В2.

### **Методы исследования**

На подготовительном этапе эксперимента обучающимся было предложено написать письмо, соответствующее изучаемой на занятии теме. В задании особенно подчеркивалось, что при написании текста обучающиеся не должны были использовать электронные средства поддержки, а писать его исключительно самостоятельно. На выполнение данной работы было выделено 20 минут. Полученные в результате тексты были проанализированы преподавателем на соответствие стандартной структуре письма, наличие прагматических, грамматических, лексических, орфографических и пунктуационных ошибок.

На тренировочном этапе обучающимся был представлен инструмент ИИ <https://www.perplexity.ai/>, позволяющий генерировать различные типы писем, а также программа ИИ [https://tools.fobizz.com/ai/mini\\_tools/264e86b6-f8b9-4236-98e4-76e26efe2ce6](https://tools.fobizz.com/ai/mini_tools/264e86b6-f8b9-4236-98e4-76e26efe2ce6), разработанная для проверки и исправления письменных текстов с объяснением типа ошибки. Далее раз в неделю обучающиеся получали домашнее задание, в ходе которого они должны были сгенерировать при помощи ИИ письмо по заданной тематике, доработать его по содержанию и проверить доработанный текст с использованием программы ИИ. На аудиторных занятиях полученные тексты предъявлялись преподава-

телю и/или группе и комментировались. В общей сложности обучающиеся каждой группы составили с помощью ИИ по 4 текста различной тематики.

На заключительном этапе обучающиеся должны были за 20 минут написать на аудиторном занятии письмо по заданной тематике без использования ИИ. Результаты данной работы были проанализированы преподавателями и сопоставлены с результатами, полученными на подготовительном этапе. Кроме того, было проведено анкетирование обучающихся на предмет выявления их мнения относительно эффективности использования инструментов ИИ при овладении навыками письменной речи.

### Обсуждение и результаты

На всех этапах эксперимента задания на составление письма формулировались в соответствии с темой занятий и уровнем владения обучающимися немецким языком по «Общеввропейским компетенциям владения иностранными языками» [22, с. 229]. В табл. 1 отражены основные требования общеевропейских компетенций к письменным текстам для каждого уровня владения языком, задействованного в эксперименте, а также приведены примеры типов текстов и тематики писем, составленных обучающимися в ходе данного проекта.

Таблица 1

Тематика текстов

Уровень языка	Требования к текстам	Тип текста	Тематика текста
A1	Короткие тексты, состоящие из отдельных слов и предложений	Открытки, формуляры, отзывы	Einladung zum Abendessen, Rückmeldung zu einem Café, Werbung um einen Freizeitverein, E-Mail über Tagesablauf, Postkarte aus dem Urlaub, Glückwunschkarte zu Weihnachten
A2	Простые короткие тексты	Личные письма	E-Mail mit Fragen über den neuen Arbeitsplatz, E-Mail über Arbeitszeit, Brief an den Weihnachtsmann, E-Mail mit Fragen über Pläne zu Weihnachtsferien, Einladung zur Hochzeit, Rückmeldung zur Verkaufsanzeige in der Zeitung, Einladung zu einer Schifffahrt
B1	Связные тексты	Личные и деловые письма	Leserbrief: Bitte um Veröffentlichung, Einladung zum Seminar, Beschwerde, Vorschläge zur Verbesserung der Studienbedingungen, Bitte um Gehaltserhöhung, Beschreibung eines Lieblingsortes, Planung einer kleinen Feier
B2	Связные тексты различной тематики, грамотно составленные с соблюдением всех правил языка	Разнообразные типы текстов	Rezension zu einem Buch, Leserbrief: Kommentar zu einem Artikel, Zeitungsartikel über Russland, Blogeintrag: Wie vermeidet man Prüfungsangst, Stellungnahme zu einem aktuellen Thema, Bericht über eine interessante Reise, Vergleich zweier Kulturen

Составленные обучающимися на подготовительном и заключительном этапах тексты были проверены преподавателем сначала при помощи инструмента ИИ [https://tools.fobizz.com/ai/mini\\_tools/264e86b6-f8b9-4236-98e4-76e2befe2се6](https://tools.fobizz.com/ai/mini_tools/264e86b6-f8b9-4236-98e4-76e2befe2се6), а потом перепроверены вручную. Результаты двух проверок в большинстве случаев не совпадали. На рис. 1 видно, что программа отмечает не все допущенные в тексте ошибки: под меткой 1 обучающимся допущена лексическая ошибка, а под меткой 2 грамматическая, обе они не исправлены и не указаны в отчете об ошибках. Под меткой 3 указан тип ошибки «форма глагола», то есть подразумевается грамматическая ошибка, тогда как одна лексическая единица заменена другой, то есть речь в действительности идет о лексической ошибке. Далее под меткой 4 программа добавляет к предложенному ею же под меткой 3 глаголу отделяемую приставку и помечает это добавление как ошибку в структуре предложения. В действительности обучающийся такой ошибки не допускал, программа исправляет здесь саму себя. Под меткой 5 программа помечает употребление наречия *stark* с глаголом *beeinflussen* как ошибочное, хотя, согласно Электронному словарю немецкого языка, такое сочетание занимает 5-е место по употребительности [23]. Под меткой 6 грамматически правильная форма глагола отмечена как ошибочная. Под меткой 7 корректно выбранный обучающимся глагол заменен его синонимом.

Кроме того, было замечено, что ИИ не исправляет ряд пунктуационных ошибок, в частности, сохраняет запятую после формулы приветствия в конце письма и точку после подписи, что для немецкого языка является неверным.

Итак, мы можем сделать вывод, что работу инструмента ИИ, исправляющего и комментирующего ошибки в письменных текстах, обязательно следует перепроверять. Преимущество его использования заключается, на наш взгляд, в том, что его применение в комбинации с проверкой текстов преподавателем помогает выявить все без исключения ошибки и избежать недосмотров, вызванных колебаниями внимания, возможными в немеханизированном процессе проверки письменных текстов. Кроме того, подобные инструменты ИИ могут применяться изучающими язык на продвинутом уровне и без участия преподавателя, если обучающиеся сами в состоянии оценить адекватность исправлений, предложенных системой.

Сравнительный анализ текстов, составленных обучающимися на подготовительном и заключительном этапах эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что в результате обучения письменной речи с использованием инструментов ИИ количество грамматических, лексических и прагматических ошибок в составляемых обучающимися текстах не сократилось, а в некоторых случаях даже выросло; количество пунктуационных и орфографических ошибок в большинстве случаев сократилось; среднее количество предложений в тексте слегка увеличилось, а также на всех уровнях владения языком возросла сложность структуры предложения ввиду более частого ис-

пользования сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Кроме того, из табл. 2 видно, что структура текстов была хорошо известна обучающимся и до проведения эксперимента.

Wie man die Sitzungszeit an der Universität ohne Stress und Angst überlebt

Ich werde dir, lieber Student, einige wichtige Tipps geben, um dir zu helfen, die Zeit der Sitzung an der Universität ohne Angst zu überstehen. Der wichtigste Ratschlag ist, alles im Voraus zu planen. Erstelle **einen** Zeitplan, wann du das Material für jede Prüfung **lernen** wirst. Wenn du dich mit Aufgaben überfordert fühlst, **teile** komplexe Themen in einfachere **ein**. Schlafmangel beeinflusst stark die Konzentration und die Fähigkeit, Informationen zu lernen, also **ruhe** dich aus. Vermeide übermäßigen Koffeinkonsum, damit dein Nervensystem in Ordnung ist. Körperliche Aktivität reduziert den Stress und **mindert** das Gefühl der Angst, also vergiss nicht, Sport zu treiben oder zumindest Spaziergänge zu machen. Atemübungen, Meditation und eine positive Einstellung können ebenfalls helfen. Um die Sitzung ohne Stress und Angst zu bestehen, halte dich an den Plan, **schlafe** genug, esse gut, gehe spazieren und bleibe positiv!

Korrekturen

2

Fehler	Verbesserung	Fehlerart
Erstellen Sie	Erstelle	Verbform
unterrichten	lernen	Wortwahl
Wenn Sie	Wenn du	Anrede
<b>3 trennen</b>	teile	Verbform
<b>4 in einfachere</b>	in einfachere ein	Satzstruktur
<b>5 Schlafmangel beeinflusst stark</b>	Schlafmangel beeinflusst	Satzstruktur
<b>6 ruh dich aus</b>	ruhe dich aus	Verbform
Vermeiden Sie	Vermeide	Verbform
damit Ihr	damit dein	Anrede
<b>7 reduziert</b>	mindert	Wortwahl
vergiss nicht Sport oder zumindest Spaziergänge	vergiss nicht, Sport zu treiben oder zumindest Spaziergänge zu machen	Satzstruktur
schlief	schlafe	Verbform

Рис. 1. Отчет об ошибках инструмента ИИ

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов подготовительного и заключительного этапов эксперимента

Этап	Кол-во участников	Кол-во предложений	Структура	Грамматика	Лексика	Прагматика	Пунктуация	Правописание
<b>A1</b>								
Подготов.	6	4,6	+	5	2	-	7	8
Заключ.	8	8,5	+	13	2	-	4	5
<b>A2</b>								
Подготов.	17	10,4	+	48	8	8	12	15
Заключ.	16	9,6	+	34	8	2	10	5

Окончание табл. 2

Этап	Кол-во участников	Кол-во предложений	Структура	Грамматика	Лексика	Прагматика	Пунктуация	Правописание
<b>В1</b>								
Подготов.	15	6,8	+	19	3	7	9	5
Заклоч.	17	7,8	+	14	3	7	8	-
<b>В2</b>								
Подготов.	12	12,1	+	27	11	5	11	4
Заклоч.	11	13,6	+	30	20	8	2	6

Опрос, проведенный среди обучающихся, принимавших участие в эксперименте, показал, что на тренировочном этапе подавляющее большинство участников вносило в сгенерированный ИИ текст незначительные изменения (рис. 2).

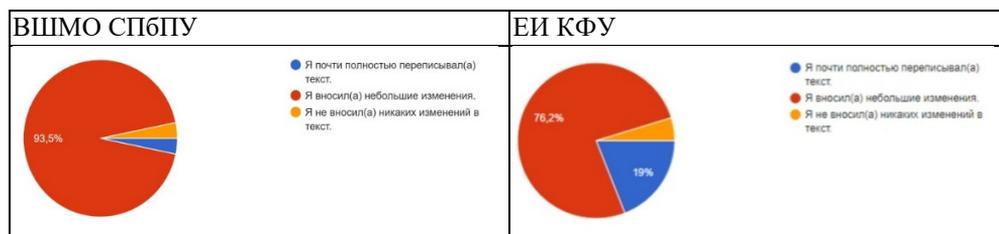


Рис. 2. Количество изменений в сгенерированных ИИ текстах

По мнению всех обучающихся, в ходе эксперимента им удалось в первую очередь усовершенствовать знание структуры различных типов письменных текстов на немецком языке и клише, используемых в них. Участники из ЕИ КФУ отметили также улучшение знания немецкой грамматики и пунктуации (рис. 3).



Рис. 3. Аспекты письменной речи, усовершенствованные в ходе эксперимента

На вопрос, было ли полезно использование ИИ при обучении письму на немецком языке, большинство участников эксперимента ответили положительно (рис. 4).

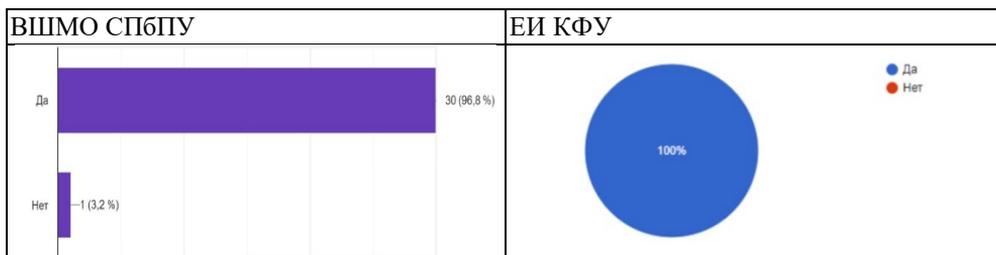


Рис. 4. Оценка эффективности применения ИИ при обучении письменной речи

На вопрос, чувствуете ли вы себя сейчас увереннее при написании писем на немецком языке, чем до проведения эксперимента, большинство участников дали положительный ответ (рис. 5).

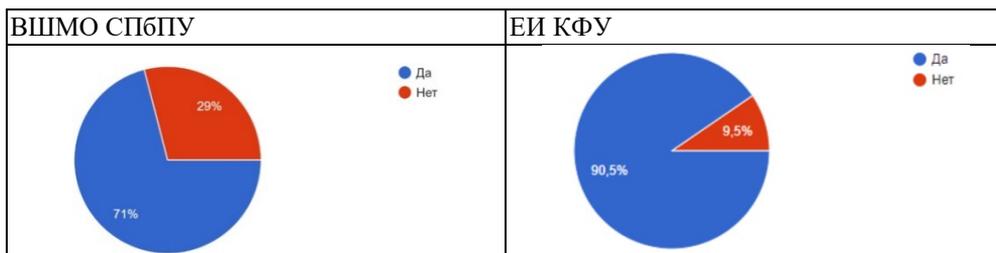


Рис. 5. Влияние использования ИИ на степень уверенности обучающихся в своих навыках письменной речи

Оценивая использование ИИ для формирования навыков письменной речи, 42 % участников эксперимента отметили, что не испытывали никаких сложностей в ходе работы. В качестве недостатков применения ИИ для вышеназванной цели упоминалось использование ИИ слишком сложной лексики и конструкций (17,5 %), наличие различных типов языковых ошибок в сгенерированных ИИ тестах (15 %), получение шаблонных, явно искусственно сгенерированных текстов (7,5 %), использование большого количества англицизмов (2,5 %), неправильная интерпретация ИИ запроса и непонимание контекста ситуаций (2,5 %), некачественное формулирование аргументов по определенной теме (2,5 %).

### Заключение

Таким образом, мы пришли к заключению, что системы на основе ИИ не только проверяют имеющиеся у обучающегося знания, но и дают обратную связь, включающую исправленный вариант и комментарий. Именно последнее

повышает значимость этих ресурсов, позволяя студенту проанализировать свои ошибки, проверить себя и определить дальнейший алгоритм работы.

В то же время результаты сопоставления данных, полученных в ходе сравнительного анализа текстов, составленных обучающимися на подготовительном и заключительном этапах эксперимента, с информацией, полученной в ходе опроса, показывают, что субъективная положительная оценка эффективности применения ИИ при отработке навыка письменной речи гораздо выше, чем объективная: подавляющее большинство обучающихся отметили в опросе, что использование ИИ при обучении иноязычному письму было полезно и участие в эксперименте повысило степень их уверенности в своих навыках письменной речи, однако объективного сокращения языковых ошибок в текстах не наблюдалось, хотя объем и уровень сложности текстов в большинстве случаев увеличились. На основании этого можно сделать вывод, что использование ИИ для формирования навыка письменной речи оказывает в первую очередь психологически позитивное влияние на обучаемых.

Нельзя не согласиться с комментарием одного из участников эксперимента, данным им в опросе: «Чтобы найти в сгенерированном тексте ошибки, надо иметь достаточно хорошее представление о том, как этот текст должен выглядеть в правильном варианте. Чтобы выявить грамматические и смысловые ошибки, нужно обладать хорошим уровнем языка». Таким образом, использование ИИ для составления и проверки письменных текстов на иностранном языке может рассматриваться лишь как вспомогательный инструмент, дополняющий, но ни в коем случае не заменяющий преподавателя. Автономное использование инструментов ИИ обучающимися для развития навыков письменной речи можно рекомендовать, на наш взгляд, лишь на продвинутых уровнях владения языком, начиная с уровня B2.

### **Список литературы**

1. Евстигнеев, М.Н. Компетенция педагога иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении / М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев, И.А. Евстигнеева // *Иностр. языки в школе*. – 2024. – № 3. – С. 88–96.
2. Клочихин, В.В. Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе / В.В. Клочихин // *Иностр. языки в школе*. – 2024. – № 3. – С. 39–46.
3. Сорокин, Д.О. Использование голосовых помощников в развитии устных иноязычных речевых умений обучающихся / Д.О. Сорокин // *Иностр. языки в школе*. – 2024. – № 3. – С. 73–77.
4. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин // *Иностр. языки в школе*. – 2023. – № 3. – С. 45–54.

5. Титова, С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С.В. Титова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 3 – С. 18–37.

6. Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 "О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации". – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/> (дата обращения: 08.01.2025).

7. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 12.02.2024).

8. Сысоев, П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Иностр. языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 6–16.

9. Daurenbekova, T. Academic writing in teaching a foreign language / T. Daurenbekova, Zh.M. Tussupbekova // Образование и воспитание. – 2020. – №3 (29). – С. 61–63.

10. Миронова, О.В. Стратегии обучения аргументированному письму на уроках иностранного языка / О.В. Миронова, Т.Е. Калинин // Трансформация образовательного пространства для устойчивого будущего: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2022. – С. 190–192.

11. Ермалович, И.А. Обучение креативному письму в вузе / И.А. Ермалович. – Иркутск: Изд-во Байкал. гос. ун-та, 2010. – С. 52.

12. Нефедова, Д.С. Обучение креативной письменной речи на английском языке посредством проблемных ситуаций / Д.С. Нефедова // Иностранный язык – ключ к успеху: материалы I Всерос. науч. конф. – М., 2024. – С. 97–103.

13. Королева, О.П. Использование технологий творческого письма в обучении студентов лингвистического университета на уроках иностранного языка / О.П. Королева, Т.К. Беляева, С.А. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 199–201.

14. Ходжаниязова, У. К. современные подходы в обучении иноязычной письменной речи / У. К. Ходжаниязова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2020. – №1. – С. 110–116.

15. Актуальные вопросы и векторы развития современной филологии / Л.Н. Будаева [и др.]. – Петрозаводск: Новая Наука, 2021. – С. 42–57.

16. Карпец, Е.В. Обучение письменной речи на уроках русского языка как иностранного на примере разработки «Письмо другу» / Е.В. Карпец, Н.А. Петрова // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 102–107.

17. Крепкогорская, Е.В. Основы обучения письменной речи на уроках иностранного языка / Е.В. Крепкогорская, Р.Я. Абдрахманова, А.И. Фаткуллина // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2023. – С. 73–77.

18. Nazmieva, E. Specifics of teaching writing in foreign language classes / E. Nazmieva, G. Eremeeva, N. Pershina // Proceedings of SOCIOINT 2024 – 11th International Conference on Education & Social Sciences. – 2024. – С. 64-67.

19. Насибуллина, Л.Р. Использование твиттера при обучении письму на уроках иностранного языка / Л.Р. Насибуллина, А.Э. Рахимова // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Казань, 2021. – С. 95–99.

20. Сысоев, П.В. Использование сервиса "Твиттер" в развитии умений письменной речи обучающихся / П.В. Сысоев, О.В. Пустовалова // *Иностранные языки в школе*. – 2013. – № 1. – С. 12–18.

21. Окатьева, А.А. Технология обучения письму на английском языке с помощью цифровых сервисов / А.А. Окатьева // *Молодой ученый*. – 2022. – № 49 (444). – С. 204–206.

22. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen lehren beurteilen. – 2001 Langenscheidt KG, Berlin München. – 244 s.

23. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dwds.de/wp/beeinflussen> (дата обращения: 25.12.2024).

### References

1. Evstigneev M.N., Sysoev P.V., Evstigneeva I.A. Kompetentsiia pedagoga inostrannogo iazyka v usloviakh integratsii tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii [The competence of a foreign language teacher in the context of the artificial intelligence technologies integration into teaching]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2024, no. 3, pp. 88-96.

2. Klochikhin V.V. Korpusnye tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii sochetaemosti slov i issledovatel'skoi rabote [Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2024, no. 3, pp. 39–46.

3. Sorokin D.O. Ispol'zovanie golosovykh pomoshchnikov v razvitii ustnykh inoazychnykh rechevykh umenii obuchaiushchikhsia [The use of voice assistants for the development of foreign language oral communication skills]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2024, no. 3, pp. 73-77.

4. Sysoev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Iskusstvennyi intellekt v obuchenii inostrannomu iazyku: chat-boty v razvitii umenii inoazychnogo rechevogo vzaimodeistviia obuchaiushchikhsia [Artificial intelligence in foreign language teaching: Chatbots in the development of students' foreign language speaking skills]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2023, no. 3, pp. 45-54.

5. Titova S.V. Tekhnologicheskie resheniia na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym iazykam [Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*, 2024, no. 3, pp. 18–37.

6. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 28 fevralia 2024 g. № 145 “O Strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiia Rossiiskoi Federatsii” [Decree of the President of the Russian Federation No. 145 of February 28, 2024, “On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation”]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/> (accessed 08.01.2025).

7. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 10 oktiabria 2019 g. № 490 “O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossiiskoi Federatsii” [Decree of the President of the Russian Federation No. 490 of October 10, 2019, “On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation”]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (accessed 12.02.2024).

8. Sysoev P.V. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu iazyku [Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 2023, no. 3, pp. 6–16.

9. Daurenbekova T., Tussupbekova Zh.M. Academic writing in teaching a foreign language. *Obrazovanie i vospitanie*, 2020, no. 3 (29), pp. 61–63.

10. Mironova O.V., Kalinkina T.E. Strategii obuchenii argumentirovannomu pis'mu na urokakh inostrannogo iazyka [Strategies for teaching argumentative writing in foreign language classes]. *Transformatsiia obrazovatel'nogo prostranstva dlia ustoichivogo budushchego*. Proc. Int. Conf. Kazan, 2022, pp. 190–192.

11. Ermalovich I.A. Obuchenie kreativnomu pis'mu v vuze [Teaching creative writing at university]. Minsk, BSU, 2010, 52 p.

12. Nefedova D.S. Obuchenie kreativnoi pis'mennoi rechi na angliiskom iazyke posredstvom problemnykh situatsii [Teaching creative writing in English through problem-based situations]. *Inostranniye iazyk – kluch k uspekhu*. Proc. I All-Russ. Conf. Moscow, 2024, pp. 97–103.

13. Koroleva O.P., Beliaeva T.K., Smirnova S.A. Ispol'zovanie tekhnologii tvorcheskogo pis'ma v obuchenii studentov lingvisticheskogo universiteta na urokakh inostrannogo iazyka [The use of creative writing technologies in foreign language lessons at a linguistics university]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2024, no. 82–4, pp. 199–201.

14. Khodzhaniazova U.K. Sovremennye podkhody v obuchenii inoiazыchnoi pis'mennoi rechi [Modern approaches in teaching writing skill within the process of foreign language teaching]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, no. 1, pp. 110–116.

15. Aktual'nye voprosy i vektory razvitiia sovremennoi filologii [Current issues and development vectors of modern philology]. Ed. L.N. Budaeva et al. Petrozavodsk, Novaya Nauka, 2021, pp. 42–57.

16. Karpets E.V., Petrova N.A. Obuchenie pis'mennoi rechi na urokakh russkogo iazyka kak inostrannogo na primere razrabotki “Pis'mo drugu” [Teaching written speech at the lessons of Russian as a foreign language on the example of the lesson “Letter to a friend”]. *Molodezhnyi vestnik IrGTU*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 102–107.

17. Krepkogorskaia E.V., Abdrakhmanova R.Ia., Fatkullina A.I. Osnovy obuchenii pis'mennoi rechi na urokakh inostrannogo iazyka [Fundamentals of teaching writing in foreign language classes]. *Mnogourovnevaia iazykovaia podgotovka v usloviakh polikul'turnogo obshchestva*. Proc. X Int. Conf. Kazan, 2023, pp. 73–77.

18. Nazmieva E., Ereemeva G., Pershina N. Specifics of teaching writing in foreign language classes. Proc. of SOCIOINT 2024 – 11th International Conference on Education & Social Sciences, 2024, pp. 64–67.

19. Nasibullina L.R., Rakhimova A.E. Ispol'zovanie Twittera pri obuchenii pis'mu na urokakh inostrannogo iazyka [Using Twitter in teaching writing in foreign language classes]. *Mnogourovnevaia iazykovaia podgotovka v usloviakh polikul'turnogo obshchestva: Proc. VIII Int. Conf. Kazan*, 2021, pp. 95–99.

20. Sysoev P.V., Pustovalova O.V. Ispol'zovanie servisa “Tvitte” v razvitiu umenii pis'mennoi rechi obuchaiushchikhsia [Using Twitter to develop learners' writing skills]. *Inostranniye iazyki v shkole*, 2013, no. 1, pp. 12–18.

21. Okat'eva A.A. Tekhnologii obuchenii pis'mu na angliiskom iazyke s pomoshch'iu tsifrovnykh servisov [Technology of teaching English writing using digital services]. *Molodoi uchenyi*, 2022, no. 49 (444), pp. 204–206.

22. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen lehren beurteilen [Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment]. Berlin, München, Langenscheidt KG, 2001, 244 p.

23. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Digital dictionary of the German language]. Available at: <https://www.dwds.de/wp/beeinflussen> (accessed 25.12.2024).

#### **Сведения об авторах**

**КАТАЛКИНА Наталья Анатольевна**  
e-mail: [katalkina\\_na@spbstu.ru](mailto:katalkina_na@spbstu.ru)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент, Высшая школа международных отношений, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

**СИБГАТУЛЛИНА Альфия Ашрафулловна**  
e-mail: [a.sibgatullina@bk.ru](mailto:a.sibgatullina@bk.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент, Елабужский институт Казанского федерального университета (Елабуга, Российская Федерация)

#### **About the authors**

**Natalia A. KATALKINA**  
e-mail: [katalkina\\_na@spbstu.ru](mailto:katalkina_na@spbstu.ru)

Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Graduate School of International Relations, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

**Alfiya A. SIBGATULLINA**  
e-mail: [a.sibgatullina@bk.ru](mailto:a.sibgatullina@bk.ru)

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Kazan Federal University, Elabuga institute (Elabuga, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Проблема ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Каталкина, Н.А. Обучение иноязычной письменной речи в вузе с помощью искусственного интеллекта / Н.А. Каталкина, А.А. Сибгатуллина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 113–126.

Please cite this article in English as:

Katalkina N.A., Sibgatullina A.A. Teaching foreign language writing in higher education with the help of artificial intelligence. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 113–126. (*In Russian*).

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.11

Научная статья

**Ю.Ю. Сясь**

Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Поступила: 28.11.2024

Одобрена: 17.01.2025

Принята к печати: 07.04.2025

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Представлено исследование технологии проектного обучения для формирования иноязычной профессиональной компетенции. Проектное обучение является распространенной технологией для освоения различных дисциплин в высших учебных заведениях. В частности, она позволяет сформировать для студентов образовательную среду, близкую к реальным профессиональным ситуациям, что способствует повышению интереса и вовлеченности учащихся в сферу своей будущей специальности и учебный процесс. В то же время в научной литературе не представлено работ, посвященных формированию иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа, будущих воспитателей специальности «Дошкольное образование». Это обусловлено несколькими причинами: обучение студентов колледжа иностранному языку осуществляется в условиях отсутствия единой учебной программы, специализированных учебных пособий и низкой приоритетности иностранного языка для будущих воспитателей. Таким образом, целью статьи является разработка инновационной модели проектного обучения для формирования иноязычной профессиональной компетенции у будущих воспитателей детского сада. Новизна данной модели обусловлена двумя факторами. Во-первых, она построена с учетом особенностей учебного процесса в колледже, приоритетности дисциплин по специальности, низкого уровня иностранного языка у студентов, отсутствия специализированных учебных пособий по английскому языку. Во-вторых, большинство упражнений и материалов в рамках данной модели разработаны с помощью нейросети Twee, что значительно облегчает подготовительную работу преподавателя. Кроме того, модель проектного обучения подразумевает активное использование современных технологий обмена сообщениями и дистанционного обучения, что облегчает процесс взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем.

**Ключевые слова:** *английский язык, среднеспециальное образование, проектное обучение, модель обучения, нейросети, педагогический колледж, иноязычная профессиональная компетенция, воспитатели.*



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**Yu.Yu. Syas**

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,  
St. Petersburg, Russian Federation

Received: 28.11.2024

Accepted: 17.01.2025

Published: 07.04.2025

## **THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS BASED ON PROJECT-BASED LEARNING**

The article is devoted to the study of project-based learning technology for the formation of foreign language professional competence. Project-based learning is a common technology for mastering various disciplines in higher education institutions. In particular, it allows students to create an educational environment close to real professional situations, which helps to increase the interest and involvement of students in the field of their future specialty and the educational process. At the same time, there are no works in the scientific literature devoted to the formation of foreign-language professional competence among students of the pedagogical college of the specialty "Preschool education". This is due to several reasons: college students are taught a foreign language in the absence of a unified curriculum, specialized textbooks and a low priority of a foreign language for future kindergarten teachers. Thus, the purpose of the article is to develop an innovative model of project-based learning for the formation of foreign-language professional competence among future kindergarten teachers. The novelty of this model is due to two factors. Firstly, it is built taking into account the peculiarities of the educational process in college, the priority of disciplines in the specialty, the low level of foreign language among students, the lack of specialized textbooks in English. Secondly, most of the exercises and materials in this model are developed using the Twee neural network, which greatly facilitates the preparatory work of the teacher. In addition, the project-based learning model implies the active use of modern messaging and distance learning technologies, which facilitates the process of students interacting with each other and with the teacher.

**Keywords:** *English, secondary special education, project-based learning, learning model, neural networks, teacher training college, foreign language professional competence, kindergarten teachers.*

### **Введение**

Современная структура образовательного иноязычного пространства в условиях возрастающих требований к владению профессиональным иностранным языком студентами неязыковых вузов и сузов требует постоянного поиска путей совершенствования формирования иноязычной профессиональной компетенции [1]. Помимо того, что учащиеся должны обладать определенными знаниями в сфере иностранного языка и уметь реализовывать иноязычную коммуникацию для достижения личных целей, они также должны обладать компетенциями в сфере специализированного иностранного языка.

Учитывая это, важнейшей задачей преподавателя иностранного языка является создание таких условий, которые будут способствовать развитию у студентов интереса к иностранному языку в профессиональной сфере. Одной из технологий, которая позволяет моделировать подобное пространство, является технология проектного обучения. В высших учебных заведениях проектное обучение с целью формирования иноязычной профессиональной компетенции получило широкое распространение. Однако недостаточно иссле-

дованной остается сфера применения метода проектов в среднеспециальных учебных заведениях, в частности, не раскрыты особенности моделей проектного обучения студентов педагогического колледжа специальности «Дошкольное образование» с применением инноваций.

### **Цель и материал исследования**

Цель данной статьи состоит в разработке инновационной модели проектного обучения, которая будет учитывать реальную практику обучения студентов педагогического колледжа иностранному языку, находящиеся в распоряжении преподавателя и студентов инструменты и методы обучения, а также возможности самих студентов, уровень их владения иностранным языком и мотивации.

Для достижения поставленной цели проведен анализ теоретической и методической литературы по теме проектного обучения, изучены требования ФГОС по обучению иностранному языку студентов педагогического колледжа по специальности «Дошкольное образование», проанализирован практический опыт обучения студентов иностранному языку.

### **Понятие и сущность проектного обучения**

История применения технологии проектного обучения насчитывает уже более 100 лет. Изначально она была основана на концепции практической, прагматической педагогики, предложенной Дж. Дьюи [2]. Суть данной концепции заключается в том, что обучение должно быть направлено не просто на усвоение учениками теоретических знаний, но также на формирование практических навыков, реализуемых на благо общества. Для более эффективного образовательного процесса учащиеся должны усваивать материал, являясь активным субъектом, вовлеченным в решение определенной, значимой для него проблемы.

Технология проектного обучения активно используется в современных высших учебных заведениях, так как позволяет смоделировать реальную ситуацию или проблему, которую студенты должны решить, параллельно получая и закрепляя на практике новые знания. Однако, несмотря на долгую историю и востребованность данной технологии, понятия «проектное обучение» и «проект» до сих пор не имеют общепринятых определений. У. Килпатрик рассматривал проект как свободную активность, осуществляемую на основе внутренней мотивации и цели [3], Е.А. Бакулина – как творческую работу [4], М.Ю. Бухаркина – как учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся [5], J.W. Thomas полагает, что проекты представляют собой сложные задачи, содержащие в себе проблему, на самостоятельное решение которой и направлена учебная деятельность студентов [6].

Современное проектное обучение ориентировано на учащихся, что позволяет им приобретать новые знания, навыки и умения через проектную деятельность [7, 8]. Личностно-ориентированный подход, применяемый при проектном обучении, позволяет выбирать именно те проблемы и вопросы, которые интересны студентам в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на различия в подходах и определениях, можно выделить ряд составляющих, характерных для технологии проектного обучения:

– образовательный характер – в первую очередь проектное обучение нацелено на формирование определенных компетенций у студентов, а потому в процессе выполнения проекта учащиеся должны получать и усваивать новые знания;

– единая направленность и согласованность деятельности учащихся – учебный проект в высшем учебном заведении в основном носит групповой характер. В процессе осуществления проектной деятельности студентам необходимо распределять свои функции и обязанности таким образом, чтобы достичь поставленной цели;

– наличие единой, значимой для всех участников проекта цели – проектное обучение имеет высокую эффективность только при условии, что поставленная цель значима для студентов, так как именно внутренняя мотивация и интерес становятся источником самостоятельности и активности учащихся;

– наличие проблемы или вопроса, который нужно решить: проектное обучение – это всегда практико-ориентированная деятельность, в ходе которой учащиеся не просто изучают новый материал, но изучают его в привязке к решению поставленной задачи, к самостоятельному поиску различных путей и методов.

### **Проектное обучение как технология формирования иноязычной профессиональной компетенции**

Первоначально проектное обучение использовалось для формирования у учащихся компетенций в области естественных наук [9]. В 1970-х годах начались исследования по изучению иностранного языка на основе метода проектов, а в конце 90-х годов прошлого столетия данный метод стал применяться и в России [10].

В научной литературе представлено множество работ, посвященных исследованию проектного обучения студентов иностранному языку в профессиональных целях. Так, О.А. Фролова, В.В. Лопатинская и И.А. Рубанникова описывают результаты применения проектного обучения для формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов факультета

гостинично-ресторанной, туристической и спортивной индустрии [11]. Авторы отмечают, что в процессе подготовки проектов студенты работали над такими темами, как составление туристических маршрутов, исследование перспектив туристического развития региона, планирование и подготовка туристического пакета услуг и пр. Как показала практика, технология проектного обучения позволила решать дидактические задачи и превращать занятия по иностранному языку в дискуссионный клуб, где студенты работали над практически значимыми для себя задачами с учетом особенностей иноязычной культуры. В результате проектной деятельности студенты контрольной группы показали более высокий уровень мотивации и вовлеченности в учебный процесс, а также сформированности культуры иноязычного делового общения.

Н.В. Гуськова, предоставляя результаты применения проектно-ориентированного обучения студентов экономического факультета, отмечает, что на начальном этапе профессиональной самореализации учащихся проектный метод обеспечил формирование у них способности понимать и интерпретировать специализированный текст, навыков и умений продуктивной работы с литературой на иностранном языке, коммуникативно-психологической адаптации посредством моделирования специальных ситуаций и пр. [1].

О.Б. Симонова и В.К. Барашян, применяя метод проектов для обучения студентов строительного факультета профессионально-ориентированному иностранному языку, утверждают, что проектное обучение способствует трансформации теоретических знаний в практическую область, актуализирует необходимые для будущей профессии навыки и умения, служит мотивацией к обучению [12].

Помимо проектов, организуемых и проводимых в вузе, существуют проекты от потенциальных работодателей, которые позволяют будущим специалистам не только приобрести ценные профессиональные навыки и повысить уровень иноязычной профессиональной компетенции, но также зарекомендовать себя как перспективного сотрудника. М.В. Василиженко описывает результат проектной деятельности будущих лингвистов: проект от гостиницы в г. Челябинске, результатом которого стал перевод на английский язык пакета документации для гостиницы и оформление сайта гостиницы для иностранных посетителей; проект от компании в сфере делового туризма, в рамках которого студенты осуществляли перевод и апробацию туров по Челябинской области для иностранцев, и пр. [13].

Помимо повышения уровня иноязычной профессиональной компетенции, данные проекты способствовали развитию у студентов *soft skills* (мягких навыков): коммуникативного навыка, умения управлять собой и эмоциональный интеллект, креативность.

Несмотря на то, что проектное обучение активно используется в высших учебных заведениях, в неязыковых сузах эта технология получила намного меньшее распространение. Это объясняется наличием серьезных барьеров для применения метода проектов при формировании иноязычной профессиональной компетенции:

- недостаточно высокий уровень владения иностранным языком у студентов неязыковых колледжей, что усложняет внедрение проектного обучения;
- образовательный процесс в колледжах направлен в первую очередь на формирование у студентов профессиональных компетенций, а не на изучение иностранного языка;
- низкая заинтересованность студентов в изучении профессионально-ориентированного иностранного языка.

### **Специфика обучения иностранному языку в педагогическом колледже**

Теоретический анализ научной литературы показал, что на данный момент отсутствуют работы, посвященные обучению профессионально-ориентированному иностранному языку студентов колледжа, будущих воспитателей детского сада, с помощью метода проектов.

Педагог дошкольного образования – это специалист, профессиональная деятельность которого направлена на обеспечение комфортной психоэмоциональной среды для детей дошкольного возраста, в которой они могут положенным образом развиваться и социализироваться. В современных условиях повсеместного распространения английского языка на рынке труда большей востребованностью пользуются специалисты, обладающие не только профессиональными навыками и умениями, но также имеющие знания в области иностранного языка [14]. Именно педагог дошкольного образования, который обладает сформированными иноязычными профессиональными компетенциями, имеет преимущество перед остальными специалистами.

При этом процесс обучения будущих воспитателей профессионально-ориентированному иностранному языку осложняется отсутствием единой, общепринятой учебной программы, а также отсутствием закрепленного в ФГОС «Дошкольное образование» понятия профессионально-ориентированного иностранного языка. При этом в Стандарте указано, что при обучении студентов педагогического колледжа должно происходить формирование таких умений, как умение общаться на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы, переводить при помощи словаря тексты по профессиональной тематике, заниматься самостоятельным развитием своих навыков в области письменной и устной речи; а также формирование лекси-

ческого запаса (1200–1400 лексических единиц), грамматического минимума для чтения и перевода текстов профессиональной направленности [15].

Кроме того, особое внимание в профессиограмме воспитателя уделяется «мягким» навыкам, которыми должен обладать профессионал: доброта, справедливость, любовь к детям, коммуникабельность и др. [16].

### **Инновационная модель проектного обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов педагогического колледжа**

Мы полагаем, что проектное обучение может быть эффективной технологией для формирования у студентов педагогического колледжа иноязычной профессиональной компетенции. Это обусловлено тем, что метод проектов можно достаточно легко интегрировать в учебную программу, он позволяет активизировать интерес студентов к обучению за счет вовлечения их в решение профессионально-ориентированных, практических вопросов. Кроме того, при проектном обучении можно использовать различные современные технологии, упрощающие процесс взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем и создающие привычную атмосферу интерактивности.

Предлагаемая модель проектного обучения с применением инновационных методов и инструментов представлена на рисунке.

Первый блок предлагаемой модели – целеопределяющий. Цель проектного обучения заключается в формировании иноязычной профессиональной компетенции у студентов колледжа, обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки» (код 44.00.00), специальности «Дошкольное образование» (код 44.02.01).

Второй блок предлагаемой модели – содержательный. На основе проведенного анализа ФГОС по специальности «Педагог дошкольного образования» и профстандарта «Педагог дошкольного образования» нами были выделены три компонента профессиональной иноязычной компетенции: профессионально-лингвистический (непосредственные знания и умения в области английского языка), профессионально-воспитательный (умения и знания в профессиональной области воспитателя дошкольного учреждения) и надпрофессиональный.

Для формирования у студентов данных компетенций был разработан комплекс упражнений из подготовительных и речевых упражнений по классификации Н.Д. Гальсковой [17]. Упражнения были разработаны с применением искусственного интеллекта Твее и учебных материалов на основе учебников английского языка для учреждений СПО.

<b>I. ЦЕЛЕОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ БЛОК</b>	
<p><b>Цель:</b> формирование иноязычной профессиональной компетенции на основе инновационного проектного обучения.</p> <p><b>Задачи:</b> обеспечение мотивации, педагогических условий, проектного обучения, формирование навыков проектной деятельности, формирование надпрофессиональных навыков, рефлексивно-оценочных умений.</p>	
<b>II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Компоненты содержания:</b></p> <p>Профессионально-лингвистическая компетенция          Профессионально-воспитательная компетенция          Надпрофессиональная компетенция</p>	
<b>III. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БЛОК</b>	
<p><b>Подходы:</b> компетентностный, проектный, деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный, технологический</p> <p><b>Принципы.</b> <i>Общедидактические принципы:</i> принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества, принцип индивидуализации и дифференциации обучения и т.д. <i>Специфические методические принципы инновационного проектного обучения:</i> использование современных, инновационных технологий, проблемность, целеполагание и пр.</p> <p><b>Педагогические условия:</b> диагностика исходного уровня иноязычной профессиональной компетенции; реализация проектного обучения; преобладание внеаудиторной, самостоятельной работы студентов; включение студентов в самообразование и самовоспитание и пр.</p>	
<b>IV. ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЙСТВЕННЫЙ БЛОК</b>	
<p><b>Форма обучения:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– выполнение проекта;</li> <li>– практические занятия;</li> <li>– самостоятельная работа;</li> <li>– групповая дискуссия с применением технологий дистанционного обучения;</li> <li>– обучение в виртуальной образовательной среде;</li> <li>– ролевые игры.</li> </ul>	<p><b>Средства и инструменты обучения:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– учебные пособия «Planet of English: учебник английского языка для учреждений СПО», «Planet of English. Humanities Practice Book – Английский язык. Практикум для специальностей гуманитарного профиля СПО», «Грамматика: Сборник упражнений» Ю.Б. Голицынского;</li> <li>– нейросети Tweek и ChatGPT;</li> <li>– ресурсы сети Интернет (словари, Quizlet);</li> <li>– специальная и методическая литература для будущих воспитателей в дошкольном учреждении, стандарты и требования ФГОС;</li> <li>– инструменты онлайн и дистанционного обучения (WhatsApp).</li> </ul>
<p><b>Методы обучения:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– традиционные методы обучения;</li> <li>– интерактивные технологии обучения: дискуссия, ролевая игра, мозговой штурм;</li> <li>– электронные методы.</li> </ul>	<p><b>Этапы формирования иноязычной профессиональной компетенции:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ценностно-ориентационный.</li> <li>2. Этап планирования.</li> <li>3. Операционально-деятельностный.</li> <li>4. Этап презентации.</li> <li>5. Рефлексивный этап.</li> </ol>
<p><b>Педагогическая поддержка:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мотивационная: заинтересовать и вдохновить студентов; мотивировать на успех.</li> <li>2. Операционная: совет, помощь, консультация.</li> <li>3. Творческая: сотрудничество; соучастие; сотворчество.</li> </ol>	
<b>V. ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК</b>	
<p>Балльно-рейтинговая система, устный опрос, анкетирование, наблюдение.</p>	

Рис. Методическая модель формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа на основании инновационного проектного обучения

Подготовительные упражнения направлены на формирование у студентов базовых навыков и знаний в области грамматики и лексики, которые необходимы для коммуникативной деятельности. Речевые упражнения нацелены на моделирование профессиональной ситуации, в которой студентам необходимо осуществлять естественное общение. Среди речевых упражнений предлагается использовать такие, как: ролевая игра, интервью, дискуссия, описание картинок, полные ответы на вопросы, креативное письмо и пр.

Последний блок предлагаемой модели по формированию иноязычной профессиональной компетенции на основе проектного обучения – это оценочно-результативный. Для диагностики сформированности иноязычной профессиональной компетенции предлагается использовать тесты, анкетирование, самодиагностику.

Предлагаемая модель проектного обучения будет реализована как в ходе аудиторных занятий, так и в ходе самостоятельной работы студентов над проектом – видеофрагментом занятия по английскому языку для дошкольников, докладом на тему деятельности воспитателя, мини-словарем для воспитателей и пр.

Реализация данной инновационной модели проектного обучения позволит повысить мотивацию и вовлеченность студентов педагогического колледжа в процесс изучения английского языка и способствовать формированию у них иноязычной профессиональной компетенции.

### **Заключение**

Инновационность описанной модели заключается, во-первых, в том, что ее цель – это формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов педагогического колледжа, будущих воспитателей дошкольного образовательного учреждения. В научной литературе отсутствуют подобные работы. Кроме того, на данный момент обучение студентов колледжа иностранному языку осуществляется в условиях отсутствия единой учебной программы, специализированных учебных пособий и низкой приоритетности иностранного языка для будущих воспитателей. Во-вторых, предлагается использование инновационных методов и средств: нейросети Twee, которая дает широкие возможности в формировании упражнениях разных видов и на разные темы; ресурсов Интернета и дистанционного обучения.

Создание инновационной модели формирования иноязычной профессиональной компетенции на основе проектного обучения – это первый этап проводимого автором исследования. В перспективе апробация данной модели и оценка ее эффективности на базе ГБПОУ «Некрасовский педколледж № 1».

### **Список литературы**

1. Гуськова, Н.В. Когнитивный и лексический подходы в курсе английского языка для академических и специальных целей с использованием проектно-ориентированного обучения (на примере студентов экономического факультета) / Н.В. Гуськова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 4. – С. 68–83.
2. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов: дис. д-ра пед. наук / В.Ф. Аитов. – СПб., 2006. – 362 с.
3. Kilpatrick, W.H. Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory Statement and Definition of Terms / W.H. Kilpatrick // Teachers College Record. – 1921. – № 4. – P. 288–289.
4. Бакулина, Е.А. Проектные домашние задания по математике как средство интеграции деятельности учителя и учащихся / Е.А. Бакулина // Интеграция образования. – 2011. – № 3. – С. 60–62.
5. Бухаркина, М.Ю. Разработка учебного проекта / М.Ю. Бухаркина. – М., 2003. – 26 с.
6. Thomas, J.W. Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers / J.W. Thomas, J.R. Mergendoller, A. Michaelson. – ASCD, 2017. – 325 p.
7. Shpeizer, R. Towards a successful integration of project-based learning in higher education: Challenges, technologies and methods of implementation / R. Shpeizer // Universal Journal of Educational Research. – 2019. – № (7)8. – P. 1765–1771.
8. Derkach, T.M. Project-based learning for undergraduate engineering students minoring in textile technology and design / T.M. Derkach, Ya.V. Shuhailo // Journal of Physics: Conference Series. – 2021. – № 1. – P. 1–12.
9. Kalvu, A. Project-based learning assessment methods comparison in undergraduate EFL classes / A. Kalvu // International Journal of Social Sciences & Educational Studies. – 2015. – № 1(4). – P. 47–56.
10. Хамидулин, В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе / В.С. Хамидулин // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 1. С. 135–149.
11. Фролова, О.А. Проектная технология обучения как способ формирования иноязычной профессиональной компетенции / О.А. Фролова, В.В. Лопатинская, И.А. Рубанникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 1. – С. 22–39.
12. Симонова, О.Б. Теоретический анализ применения метода проектов при обучении студентов строительных специальностей иностранному языку в техническом вузе / О.Б. Симонова, В.К. Барашян // Вестник Майкоп. гос. техн. ун-та. – 2023. – № 2. – С. 99–107.
13. Василиженко, М.В. Формирование soft skills у студентов при обучении иностранному языку посредством внедрения технологии проектной деятельности / М.В. Василиженко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 137–148.
14. Прохорова, М.Е. Специфика подготовки преподавателей иностранного языка для дошкольных учреждений / М.Е. Прохорова // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. – Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. – С. 218–224.
15. ФГОС «Дошкольное образование» [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 22.11.2024).

16. Профессиональный стандарт «Педагог дошкольного образования». [Электронный ресурс]. – URL: [https://spkobr.ru/upload/docs/pedagog\\_doshkolnogo\\_obrazovaniya.pdf](https://spkobr.ru/upload/docs/pedagog_doshkolnogo_obrazovaniya.pdf) (дата обращения: 22.11.2024).

17. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика = Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2015. – 363 с.

## References

1. Gus'kova N.V. Kognitivnyi i leksicheskii podkhody v kurse angliiskogo iazyka dlia akademicheskikh i spetsial'nykh tselei s ispol'zovaniem proektno-orientirovannogo obucheniia (na primere studentov ekonomicheskogo fakul'teta) [Cognitive and lexical approaches in english language using project-based learning]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniia*, 2021, iss. 4, pp. 68–83.

2. Aitov V.F. Problemno-proektnyi podkhod k formirovaniu inoiazыchnoi professional'noi kompetentnosti studentov: na primere neiazыkovykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov [Problem-based project approach to the formation of foreign language professional competence of students: on the example of non-linguistic faculties of pedagogical universities]. PhD thesis. Saint Petersburg, 2006, 362 p.

3. Kilpatrick W.H. Dangers and Difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement and definition of terms. *Teachers College Record*, 1921, iss. 4, pp. 288–289.

4. Bakulina E.A. Proektnye domashnie zadaniia po matematike kak sredstvo integratsii deiatel'nosti uchitel'ia i uchashchikhsia [Projects as home assignments in mathematics and as a means of integration of a teacher's and learners' activity]. *Integratsiia obrazovaniia*, 2011, iss. 3, pp. 60–62.

5. Bukharkina M.Iu. Razrabotka uchebnogo proekta [Development of a training project]. Moscow, 2003, 26 p.

6. Thomas J.W., Mergendoller J.R., Michaelson A. Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers. ASCD, 2017, 325 p.

7. Shpeizer R. Towards a successful integration of project-based learning in higher education: Challenges, technologies and methods of implementation. *Universal Journal of Educational Research*, 2019, iss. (7)8, pp. 1765–1771.

8. Derkach T.M., Shuhailo Ya.V. Project-based learning for undergraduate engineering students minoring in textile technology and design. *Journal of Physics: Conference Series*, 2021, iss. 1, pp. 1–12.

9. Kalvu A. Project-based learning assessment methods comparison in undergraduate EFL classes. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2015, iss. 1(4), pp. 47–56.

10. Khamidulin V.S. Modernizatsiia modeli proektno-orientirovannogo obucheniia v vuze [Development of a model of project-based learning]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, iss. 1, pp. 135–149.

11. Frolova O.A., Lopatinskaia V.V., Rubannikova I.A. Proektnaia tekhnologiya obucheniia kak sposob formirovaniia inoiazыchnoi professional'noi kompetentsii [Project technology as a method of forming foreign language professional competence]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2020, iss. 1, pp. 22–39.

12. Simonova O.B., Barashian V.K. Teoreticheskii analiz primeneniia metoda proektov pri obuchenii studentov stroitel'nykh spetsial'nostei inostrannomu iazyku v tekhnicheskome vuze [Project method in teaching russian language for foreign students in technical higher education institutions]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2023, iss. 2, pp. 99–107.

13. Vasilizhenko M.V. Formirovanie soft skills u studentov pri obuchenii inostrannomu iazyku posredstvom vnedreniia tekhnologii proektnoi deiatel'nosti [Students soft skills formation via project activities technologies in learning foreign languages]. *Sovremennaiia vysshaia shkola: innovatsionnyi aspekt*, 2020, vol. 12, iss. 1, pp. 137–148.

14. Prokhorova M.E. Spetsifika podgotovki prepodavatelei inostrannogo iazyka dlia doshkol'nykh uchrezhdenii [The specifics of the training of foreign language teachers for preschool institutions]. *Prepodavatel' vysshei shkoly: traditsii, problemy, perspektivy*. Tambov, Izdatel'skii dom “Derzhavinskii”, 2019, pp. 218–224.

15. FGOS “Doshkol'noe obrazovanie” [Federal State Educational Standard “Preschool education”]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (accessed 15.08.2024).

16. Professional'nyi standart “Pedagog doshkol'nogo obrazovaniia” [The professional standard “Teacher of preschool education”]. Available at: [https://spkobr.ru/upload/docs/pedagog\\_doshkolnogo\\_obrazovaniya.pdf](https://spkobr.ru/upload/docs/pedagog_doshkolnogo_obrazovaniya.pdf) (accessed 15.08.2024).

17. Gal'skova N.D., N.I. Gez Teoriia obuchenii inostrannym iazykam. Lingvodidaktika i metodika = Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow, Akademiia, 2015, 363 p.

#### **Сведения об авторе**

**СЯСЬ Юлия Юрьевна**  
e-mail: [juliasyas@mail.ru](mailto:juliasyas@mail.ru)

Аспирантка Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

#### **About the author**

**Yu.Yu. SYAS**  
e-mail: [juliasyas@mail.ru](mailto:juliasyas@mail.ru)

Postgraduate student, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов по отношению к статье.

*Вклад автора.* 100 %.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Сясь, Ю.Ю. Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов педагогического колледжа на основе проектного обучения / Ю.Ю. Сясь // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 127–138.

Please cite this article in English as:

Syas Yu.Yu. The formation of foreign language professional competence of pedagogical college students based on project-based learning. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 127–138 (In Russian).

УДК 378.14

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.12

**О.В. Бадрызлова, Н.Г. Кантышева**

Поступила: 10.02.2025

Одобрена: 11.03.2025

Принята к печати: 07.04.2025

Тюменский государственный университет,  
Тюмень, Российская Федерация

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОЛИМПИАДНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМЕННОГО ЗАДАНИЯ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Раскрывается понятие олимпиадной компетенции, дается характеристика информационного, предметного и творческого компонентов. Приводится краткий обзор научных работ, посвященных данной теме с точки зрения педагогики, методики и социологии. Одной из задач формирования олимпиадной компетенции является развитие социально-ориентированных навыков, имеющих метакогнитивный характер. В статье постулируется тезис о преемственности всех ступеней образования в целях обеспечения единой системы обучения и сквозном характере формирования олимпиадной компетенции. Работа над развитием данной компетенции должна проводиться систематически и целенаправленно на всех уровнях образования. Демонстрируется преимущество владения участниками олимпиады социально-ориентированными навыками, которые не только способствуют успешному участию в конкурсе, но и являются основой для дальнейших личностных достижений.

Процесс формирования олимпиадной компетенции рассматривается на примере решения творческого письменного задания Всероссийской олимпиады школьников по немецкому языку. Описывается формат задания, его структура и требования к выполнению. Особое внимание уделяется анализу трудностей и проблем, с которыми сталкиваются участники Тюменского региона в процессе подготовки и выполнения письменного конкурса. Эти трудности и проблемы рассматриваются в контексте трех составляющих олимпиадной компетенции: информационной, предметной и творческой. На основе анализа предлагаются рекомендации для успешного выполнения творческого письменного задания, которые могут быть полезны как участникам олимпиады, так и их наставникам.

Представляются основные результаты и делаются выводы о необходимости формирования олимпиадной компетенции на информационном, языковом, страноведческом и творческом уровнях.

**Ключевые слова:** олимпиадная компетенция, немецкий язык, метакомпетенции, творческое письмо, письменный конкурс, социально-ориентированные навыки, ВСОШ.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**O.V. Badryzlova, N.G. Kantysheva**

Tyumen State University,  
Tyumen, Russian Federation

Received: 10.02.2025

Accepted: 11.03.2025

Published: 07.04.2025

## **OLYMPIAD COMPETENCE DEVELOPMENT FOR THE CREATIVE WRITING TASK IN THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD FOR SCHOOLCHILDREN IN THE GERMAN LANGUAGE**

The article reveals the concept of Olympiad competence providing characteristics of the information, subject and creative components. A brief overview of works devoted to this topic from the point of view of pedagogy, methodology and sociology is given. One of the tasks of forming Olympiad competence is the development of socially oriented skills of a metacognitive nature. The thesis on the continuity of all levels of education to ensure a unified system of training and the end-to-end nature of the formation of Olympiad competence is postulated. The developing of this competence should be carried out systematically and purposefully at all levels of education. The advantage of the Olympiad participants' possession of socially oriented skills both for successful participation in the competition and for further personal achievements is demonstrated.

The formation of Olympiad competence is considered on the example of solving a creative written task of the All-Russian School Olympiad in German. The format of the task, its structure and requirements for completion are described. Particular attention is paid to the analysis of the difficulties and problems encountered by participants of the Tyumen region in the process of preparation and implementation of the written competition. These difficulties and problems are analyzed and presented in accordance with three components of the Olympiad competence: informational, subject and creative. Based on the analysis, recommendations are offered for the successful implementation of the creative written assignment, which can be useful both for the Olympiad participants and their mentors.

The main results are presented, and conclusions are made about the need to develop the Olympiad competence at the information, language, regional studies and creative levels.

**Key words:** *Olympiad competence, German language, metacompetences, creative writing, written competition, socially oriented skills, VSOSH.*

### **Введение**

Творческое письмо в школе принято рассматривать как одну из мотивационных форм обучения иностранному языку, которая предполагает, что в процессе написания царит непринужденная атмосфера, позволяющая учащимся свободно генерировать и выражать свои идеи без давления и стремления к успеху в ситуации конкуренции. Обучение письму на иностранном языке, особенно креативному, является непростым и длительным процессом, который сопряжен с рядом трудностей как со стороны учащихся, так и со стороны учителя. Традиционный подход в большинстве случаев решает эти задачи с позиции изучения орфографии иностранного языка и грамотного построения предложений. В связи с этим ученики нередко теряют интерес к самому процессу, боятся ошибок и испытывают затруднения с написанием. Также важно учитывать, что в любом коллективе есть учащиеся с разными познавательными способностями и потребностями. Задача учителя – обеспечить условия для творческой деятельности учащихся в систематическом ре-

жине и способствовать формированию и развитию их творческих качеств, требования к которым заложены в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования [1]. Одним из инструментов в этом процессе являются подготовка и участие учеников в олимпиадах, творческих и интеллектуальных конкурсах.

### **Олимпиадная компетенция. Компоненты и характеристика**

Самым массовым и престижным интеллектуальным соревнованием в России является Всероссийская олимпиада школьников, которая проводится по 24 предметам и включает четыре этапа: школьный, муниципальный, региональный и заключительный. Одной из целей ВСОШ является «выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности» [2, с. 3].

Многие отечественные исследователи отмечают, что участие в олимпиадном движении, независимо от ступени обучения, способствует формированию социально-ориентированных навыков и умений, имеющих метакогнитивный характер: умение решать сложные задачи, критическое мышление, креативность, коммуникативное взаимодействие с окружающими людьми, когнитивная гибкость, активное слушание и самоконтроль [3–5]. В педагогических исследованиях формулируется тезис о том, что процесс формирования данных навыков и умений должен быть сквозным и проходить через все ступени образования, обеспечивая тем самым преемственность и единую систему обучения и подготовки учащихся к решению олимпиадных задач [6–9].

Эти навыки, по мнению Т.В. Сказочкиной и М.Я. Креера, раскрываются в творческой составляющей олимпиадной компетенции. В результате исследования ученые делают вывод о необходимости развития этой компетенции у учащихся с целью создания «интеллектуальной элиты общества», что вписывается в задачи Стратегии научно-технического развития Российской Федерации [5, с. 407].

Кроме творческого компонента олимпиадная компетенция включает в себя информационную и предметную составляющие [5, с. 408]. Информационный компонент раскрывается в своевременной информированности учащихся о целях, перспективах, возможностях, форматах заданий и критериях оценивания предметных олимпиад. Предметная составляющая олимпиадной компетенции заключается в знаниях и навыках в определенной предметной области, которая помогает сформировать более полное представление о предмете и способствует осознанному выбору будущей профессии. Олимпиадная компетенция, таким образом, – это способность и готовность учащегося решать сложные, нестандартные задачи, требующие глубоких предметных знаний, творческого подхода и предварительной подготовки.

Все эти навыки и умения так или иначе демонстрируются учащимися на олимпиадах. Творческая составляющая олимпиадной компетенции при других равных условиях часто является решающим моментом в определении победителя интеллектуального соревнования, а также неотъемлемой частью критериев оценки выполнения письменного задания по немецкому языку.

На учебно-тренировочных сборах, которые в Тюменском регионе для учащихся проводятся ежегодно – сначала перед региональным, затем на заключительном этапе, на значимость данного компонента и формирование олимпиадной компетенции обращается особое внимание. Все вопросы и проблемы, которые возникают у участников курсов, условно можно разделить на три категории согласно компонентам олимпиадной компетенции.

Первая категория вопросов входит в область информационной составляющей олимпиадной компетенции и решается посредством предоставления информации о требованиях к выполнению олимпиадных заданий, об их формате и критериях оценки. На курсах учащиеся имеют возможность тренировать предметные знания в заданном формате и анализировать работы друг друга с учетом олимпиадных критериев [10].

Вторая категория включает проблемы, связанные с предметной областью. Данный компонент олимпиадной компетенции формируется из лингвальной и страноведческой составляющих. Уровень лингвальной компетенции определяется требованиями к проведению олимпиады, зависит от ее этапа и соответствует Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком. Так, общеввропейский уровень А2 является базовым, В1 – повышенным и В2 – высоким. На эти уровни ориентируются при составлении заданий школьной, муниципальной и региональной олимпиад. Задания уровня С1 являются основой для финального этапа олимпиады. Однако значительная их часть присутствует уже и на региональном этапе. Этой же шкалой руководствуются и при оценивании письменного творческого задания в части его языкового оформления.

В отличие от лингвального компонента для страноведческой компетенции и творческих способностей данные шкалы отсутствуют, но имеются критерии оценивания, закрепленные в Требованиях к олимпиаде. Ежегодно для страноведческой викторины по немецкому языку отбираются две темы, связанные с историей, культурой и традициями Германии. Темы объявляются до начала школьного этапа и остаются неизменными на протяжении всех уровней олимпиады. Таким образом у участников имеется возможность основательно подготовиться к данному конкурсу и проявить свою начитанность и фоновые знания.

Третья категория трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при подготовке и непосредственно на самой олимпиаде, определяется рамками творческой компетенции, роль которой часто не осознается участниками, а порой и их наставниками в силу сосредоточенности на формировании

и развитии предметной компетенции. Однако уровень творческой составляющей олимпиадной компетенции имеет большое значение для успешного и комфортного участия в интеллектуальных состязаниях. Критическое мышление, креативность, умение работать с большим объемом информации и принимать решения в условиях неопределенности являются также необходимым условием и для будущей успешной карьеры, и личностного роста. Перед учителем, таким образом, стоит задача качественной подготовки учащихся к олимпиадным конкурсам, которая заключается в формировании олимпиадной компетенции во всех трех ее проявлениях.

В наибольшей степени все выше обозначенные навыки и умения проявляются в творческом задании письменного характера, где учащиеся демонстрируют знание формата и требований к заданию, раскрывают свои языковые и лингвистические навыки владения иностранным языком и творческие способности в создании креативного текста. В этом аспекте возникает и наибольшее количество трудностей и проблем.

Начиная со школьного этапа, задания по письму являются обязательным компонентом олимпиадного комплекта по иностранным языкам и, как показывают результаты, достаточно сложной задачей для большинства участников. Так, в 2025 году на Тюменском региональном этапе олимпиады по немецкому языку 20 % участников не приступили к выполнению письменного творческого задания. Возможной причиной этого является тот факт, что конкурс письменного высказывания проводится в последнюю очередь, и учащиеся приступают к обдумыванию и написанию текстов с определенной усталостью. Кроме того, для пишущих на иностранном языке «трудности понимания, возникающие еще до начала написания, могут серьезно повлиять на фактический результат» [11, с. 201].

### **Форматы письменного задания. Сложности в реализации**

Тип заданий для письменного конкурса варьируется от языка к языку, и, как отмечает Ю. Б. Курасовская, «используются форматы, не характерные для раздела «Письмо» ЕГЭ», что является одним из основных отличий олимпиад от тестов государственного и международного форматов [12]. Например, формат и жанр письменного высказывания для участников олимпиады по английскому языку меняются ежегодно. «При этом в выборе задания не существует какой-то очевидной логики или последовательности, жанры на региональном и заключительном этапах часто взаимозаменяемы» [13, с. 67]. Участникам в предыдущие годы предлагалось написать рассказ, отчет, рецензию, статью, сказку.

В отличие от непредсказуемого формата письменного конкурса по английскому языку формат по немецкому языку на всех этапах проведения

олимпиады остается многие годы неизменным и предполагает сочинение фрагмента художественного текста с учетом имеющихся рамок. Учащимся необходимо внимательно прочитать начало и конец предлагаемой истории, определить главных героев, основную сюжетную линию, затем логично и грамотно вписать центральную часть рассказа, соблюдая объем в 300–350 слов в зависимости от уровня олимпиады.

Обучение знаниям о различных типах текстов, их структуре и особенностях, а затем и реализации содержательных аспектов на разных языковых уровнях является одной из задач подготовки к письменному высказыванию [14–16]. От того, соблюдены ли стандарты написания текста, например, правильно ли выбраны время и перспектива повествования, определены ли все действующие лица, зависит, насколько успешно будет решена предлагаемая коммуникативная задача и какие будут в итоге получены баллы.

Другим обязательным критерием оценки содержания письменного высказывания являются творческий подход и оригинальность мышления автора. Рассказ также должен передавать чувства и эмоции его героев [10, с. 27–29]. Для успешной реализации данного критерия необходимо использовать различные средства лексического и синтаксического уровней. В языковом арсенале участника должны быть соответствующие прилагательные, причастия, глаголы чувственного восприятия для более точного и красочного описания событий. Следует использовать и литературные приемы: метафоры, сравнения и эпитеты, которые позволяют выразить эмоции и отношение героев к происходящему и сделают работу яркой и запоминающейся. Включение в текст косвенной, прямой речи, внутреннего монолога персонажей помогает глубже раскрыть характеры и мотивы героев, а также создать более живую и увлекательную историю. Творческий подход к созданию текста и оригинальность мышления автора во многом зависят от способности видеть привычные вещи под новым углом. Чтобы написать интересный читателю, в случае олимпиады эксперту, рассказ, важно уметь находить нестандартные решения и выходить за рамки общепринятых представлений. Участник, который постоянно расширяет свой кругозор и открыт для новых впечатлений, с большей вероятностью выполнит это творческое задание и создаст уникальный текст.

Наряду с содержательным компонентом письменного высказывания важно обращать внимание и на его языковое оформление. При создании текста необходимо учитывать «орфографические, грамматические, семантические, стилистические, коммуникативно-прагматические аспекты и аспекты, связанные с текстовым шаблоном» [17, с. 23]. Однако из-за ограниченного словарного запаса и неуверенного владения грамматикой многие участники олимпиады по немецкому языку сталкиваются с серьезной проблемой при формулировке повествования. Это мешает им ясно и грамотно выразить свои

мысли на иностранном языке и ведет к затруднению понимания их идей и, соответственно, снижению баллов.

Трудности возникают и с заявленными в требованиях временными ограничениями и объемом к письменному высказыванию. Участники регионального этапа отмечают, что 300 слов за 60 минут написать сложно. В современных условиях образовательного пространства учащиеся пишут от руки крайне редко, представляя готовые работы в электронном формате. В связи с этим у многих отсутствует навык отслеживания темпа написания, особенно в стрессовой ситуации в условиях ограниченного времени.

### **Заключение**

Выявление и анализ трудностей, возникающих у участников олимпиад при выполнении творческого письменного задания, позволяют не только выделить причины этих затруднений на информационном, предметном и творческом уровнях, но и разработать эффективные стратегии для их преодоления. Подобные рекомендации могут быть полезны как школьникам, так и педагогам. Учителям они помогут лучше понять, как организовать процесс подготовки, а школьникам – улучшить свои результаты.

Формирование олимпиадной компетенции на всех ее уровнях является важной задачей в системе образования и способствует не только достижению высоких конкурсных показателей, но и развитию социально-ориентированных навыков, необходимых для успешной адаптации в обществе. Заниматься развитием олимпиадной компетенции необходимо с раннего возраста и на протяжении всего процесса обучения. Преемственность всех уровней образования позволит обеспечить эффективное развитие интеллектуально-творческих способностей учащихся и стать залогом их успешного участия в олимпиадах.

### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 26.01.2025).

2. Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников по немецкому языку в 2024/25 учебном году [Электронный ресурс]. – URL: <https://vserosolimp.edsoo.ru/nemeckiy#!/tab/768534279-1> (дата обращения: 06.01.2025).

3. Ансимова, Н.П. Метапредметные образовательные результаты школьников как основа формирования универсальных компетенций студентов / Н.П. Ансимова, О.А. Беляева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 57–70.

4. Лукша, П.О. Образовательные инновации или зачем нам нужно менять образование [Электронный ресурс] / П.О. Лукша // Журнал для общественно-активных школ. – 2015. – № 3-4 (70-71). – URL: <http://oash.info/download/news/news-4153.pdf> (дата обращения: 06.01.2025).

5. Сказочкина, Т.В. Формирование олимпиадной компетенции в рамках концепции «навыки XXI века» / Т.В. Сказочкина, М.Я. Креер // *Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: материалы IV Международ. науч. конгр.; Симферополь, 1–19 апреля 2019 г. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – С. 406–412.*

6. Горлова, А.Л. Формирование интеллектуальных компетенций младших школьников при решении олимпиадных задач / А.Л. Горлова // *Молодой ученый. – 2016. – № 5.6 (109.6). – С. 34–36.*

7. Гулов, А.П. Универсальные компетенции как основа успешного участия во Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку / А.П. Гулов // *Научное мнение. – 2022. – № 3. – С. 87–95.*

8. Кулагина, Ю.А. Олимпиадное движение в системе среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Ю.А. Кулагина, К.В. Молостова // *Международный научно-исследовательский журнал. – № 12 (102). Ч. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/olimpiadnoe-dvizhenie-v-sisteme-srednego-professionalno-go-obrazovaniya> (дата обращения: 31.01.2025).*

9. Попов, А.И. Создание олимпиадного движения как самостоятельной формы организации творческой подготовки студентов / А.И. Попов // *Образование и наука. – 2011. – № 9 (88). – С. 52–60.*

10. Требования к организации и проведению регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников в 2024\25 учебном году по немецкому языку [Электронный ресурс]. – URL: <https://vserosolimp.edsoo.ru/nemeckiy#!/tab/768534279-2> (дата обращения: 06.01.2025).

11. Ott, M. Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext / M. Ott // *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch (Artikel 14). – Schöningh: Paderborn, 2006. – S. 193–207.*

12. Курасовская, Ю.Б. Трансформация формата заданий ЕГЭ в заданиях Всероссийской олимпиады школьников / Ю.Б. Курасовская // *Педагогические измерения. – 2021. – № 1. – С. 71–80.*

13. Гулов, А.П. Методические и нормативно-правовые основы подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку / А.П. Гулов. – Обнинск: Титул, 2022. – 108 с.

14. Hinrichs, B. Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht [Электронный ресурс] / B. Hinrichs // *Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern. – 2011. – URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives\\_schreiben.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf). (дата обращения: 06.01.2025).*

15. Spinner, K.H. Gibt es eine Didaktik des kreativen Schreibens? / K.H. Spinner // *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über Kreatives Schreiben. – Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, 2005. – S. 82–93.*

16. Böttcher, I. Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden, Beispiele, Vorschläge, Projekte, ab Jahrgangsstufe 2 / I. Böttcher. – Berlin: Cornelsen Scriptor, 2010. – 192 s.

17. Grimm, T. Das Saarbrücker Forschungsprojekt „Lesen, Reden, Schreiben“ / T. Grimm, N. Gutenberg, L. Götze // *Deutsch als Zweitsprache. – 2006. – №2. – S. 21–25.*

## References

1. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshchego obrazovaniia [Federal State Educational Standard of Secondary General Education]. Available at: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (accessed 26.01.2025).
2. Metodicheskie rekomendatsii po provedeniiu shkol'nogo i munitsipal'nogo etapov vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov po nemetskomu iazyku v 2024/25 uchebnom godu [Methodological recommendations for holding school and municipal stages of the all-Russian school olympiad in the german language in the 2024/25 academic year]. Available at: <https://vserosolimp.edsoo.ru/nemeckiy#!/tab/768534279-1> (accessed 06.01.2025).
3. Ansimova N.P., Beliaeva O.A. Metapredmetnye obrazovatel'nye rezul'taty shkol'nikov kak osnova formirovaniia universal'nykh kompetentsii studentov [School students' metasubject educational results as a basis to form students' universal competences]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2018, iss. 5, pp. 57–70.
4. Luksha P.O. Obrazovatel'nye innovatsii ili zachem nam nuzhno meniat' obrazovanie [Educational innovations, or why we need to change education]. *Zhurnal dlia obshchestvenno-aktivnykh shkol*, 2015, iss. 3–4 (70–71). Available at: <http://oash.info/download/news/news-4153.pdf> (accessed 06.01.2025).
5. Skazochkina T.V., Kreer M.Ia. Formirovanie olimpiadnoi kompetentsii v ramkakh kontseptsii "navyki XXI veka" [Formation of Olympiad competence within the framework of the concept of "Skills of the 21st Century"]. *Inostrannaia filologiya. Sotsial'naiia i natsional'naiia variativnost' iazyka i literatury*. Proc. IV Int. Congress (Simferopol, April 1–19, 2019). Simferopol, IT ARIAL, 2019, pp. 406–412.
6. Gorlova A.L. Formirovanie intellektual'nykh kompetentsii mladshikh shkol'nikov pri reshenii olimpiadnykh zadach [Formation of intellectual competencies of primary school students in solving Olympiad problems]. *Molodoi uchenyi*, 2016, iss. 5.6 (109.6), pp. 34–36.
7. Gulov A.P. Universal'nye kompetentsii kak osnova uspeshnogo uchastiia vo Vserossiiskoi olimpiade shkol'nikov po angliiskomu iazyku [Universal competencies as the basis for successful participation in the All-Russian School Olympiad in English]. *Nauchnoe mnenie*, 2022, iss. 3, p. 87–95.
8. Kulagina Iu.A., Molostvova K.V. Olimpiadnoe dvizhenie v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniia [Olympiad movement in the system of technical and vocational education and training]. *International Research Journal*, vol. 4, iss. 12 (102). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/olimpiadnoe-dvizhenie-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (accessed 31.01.2025).
9. Popov A.I. Sozдание olimpiadnogo dvizheniia kak samostoiatel'noi formy organizatsii tvorcheskoi podgotovki studentov [Creation of the Olympiad movement as an independent form of organizing creative training for students]. *Obrazovanie i nauka*, 2011, iss. 9 (88), pp. 52–60.
10. Trebovaniia k organizatsii i provedeniiu regional'nogo etapa Vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov v 2024-25 uchebnom godu po nemetskomu iazyku [Requirements for the organization of the regional stage of the All-Russian School Olympiad in the 2024/25 academic year in the German Language]. Available at: <https://vserosolimp.edsoo.ru/nemeckiy#!/tab/768534279-2> (accessed 06.01.2025).

11. Ott M. Entwicklung schriftlichkonzeptueller Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch (Artikel 14)*. Schöningh, Paderborn, 2006, S. 193–207.

12. Kurasovskaia Iu.B. Transformatsiia formata zadanii EGE v zadaniiax Vserossiiskoi olimpiady shkol'nikov [Transformation of the format of the Unified State Exam tasks in the All-Russian school olympiad]. *Pedagogicheskie izmereniia*, 2021, iss. 1, p. 71–80.

13. Gulov A.P. Metodicheskie i normativno-pravovye osnovy podgotovki k Vserossiiskoi olimpiade shkol'nikov po angliiskomu iazyku [Methodological and regulatory framework for preparation for the All-Russian School Olympiad in English]. Obninsk, Titul, 2022, 108 p.

14. Hinrichs B. Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache in allen Fächern*, 2011. Available at: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives\\_schreiben.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf) (accessed 06.01.2025).

15. Spinner K.H. Gibt es eine Didaktik des kreativen Schreibens? *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über Kreatives Schreiben*. Wolfenbüttel, Bundesakademie für kulturelle Bildung, 2005, S. 82–93.

16. Böttcher I. Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden, Beispiele, Vorschläge, Projekte, ab Jahrgangsstufe 2. Berlin, Cornelsen Scriptor, 2010, 192 S.

17. Grimm T., Gutenberg N., Götze L. Das Saarbrücker Forschungsprojekt „Lesen, Reden, Schreiben. *Deutsch als Zweitsprache*, 2006, 2, S. 21–25.

#### Сведения об авторах

**БАДРЫЗЛОВА Ольга Владимировна**  
e-mail: [o.v.badryzlova@utmn.ru](mailto:o.v.badryzlova@utmn.ru)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной и теоретической лингвистики, Тюменский государственный университет (Тюмень, Российская Федерация)

**КАНТЫШЕВА Надежда Геннадьевна**  
e-mail: [n.g.kantysheva@utmn.ru](mailto:n.g.kantysheva@utmn.ru)

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной и теоретической лингвистики, Тюменский государственный университет (Тюмень, Российская Федерация)

#### About the authors

**Olga V. BADRYZLOVA**  
e-mail: [o.v.badryzlova@utmn.ru](mailto:o.v.badryzlova@utmn.ru)

Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Department of Applied and Theoretical Linguistics, Tyumen State University (Tyumen, Russian Federation)

**Nadezhda G. KANTYSHEVA**  
e-mail: [n.g.kantysheva@utmn.ru](mailto:n.g.kantysheva@utmn.ru)

Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Department of Applied and Theoretical Linguistics, Tyumen State University (Tyumen, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки  
*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Бадрызлова, О.В. Формирование олимпиадной компетенции при решении творческого письменного задания всероссийской олимпиады школьников по немецкому языку / О.В. Бадрызлова, Н.Г. Кантышева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 139–149.

Please cite this article in English as:

Badryzlova O.V., Kantysheva N.G. Olympiad Competence Development for the Creative Writing Task in the All-Russian Olympiad for Schoolchildren in the German Language. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 139–149. (*In Russian*).

## Раздел III. Теория и технологии профессионального образования

УДК 378

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.13

Л.А. Косолапова<sup>1</sup>, Ю.В. Михайлова<sup>2</sup>,  
Ю.Ю. Тимкина<sup>2</sup>

Поступила: 13.01.2025  
Одобрена: 20.02.2025  
Принята к печати: 07.04.2025

<sup>1</sup>Пермский государственный национальный  
исследовательский университет

Пермь, Российская Федерация

<sup>2</sup>Пермский национальный исследовательский

политехнический университет,

Пермь, Российская Федерация

### ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Рассматриваются изменения в профессиональной подготовке студентов и их готовности к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, происходящим благодаря развитию современных технологий, роботизации и автоматизации многих производственных процессов. Основной акцент делается на необходимости интеграции фундаментальных знаний и способности личности к саморазвитию. Это качество становится ключевым для успешной профессиональной карьеры. Способность к саморазвитию – надпрофессиональное универсальное качество, позволяющее специалисту адаптироваться к новым условиям, повышать свою личную эффективность и готовиться к карьерным изменениям. В этом контексте формирование способности к саморазвитию является неотъемлемой частью образования в вузе, что подкрепляется обращением к методологии профессиональной подготовки, направленной на развитие личности будущих специалистов. В работе показана роль профессионально ориентированного обучения иностранному языку в формировании способности к саморазвитию, выделена взаимосвязь между процессами овладения языком и способностями к самоорганизации, самооценке и саморефлексии. Иноязычная подготовка, обладающая характеристиками вариативности, позволяет студентам изучать образовательные варианты, учитывающие их будущие профессиональные потребности. В рамках образовательного варианта возможно научить студентов тайм-менеджменту, работе с информационными ресурсами и с текстовыми материалами. Таким образом, мы можем стимулировать процессы саморазвития, которые носят осознанный характер. Взаимодействие студентов, в том числе на иностранном языке, – ключ к развитию необходимых качеств будущего специалиста. Межличностное взаимодействие в группах, организуемое на занятиях по иностранному языку, помогает студентам обсуждать пути саморазвития, представлять свой собственный опыт и оценивать себя.

**Ключевые слова:** *саморазвитие, иноязычная подготовка, самооценка, самоорганизация, самоконтроль, групповая работа.*



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under  
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**L.A. Kosolapova<sup>1</sup>, Yu.V. Mikhailova<sup>2</sup>,  
Yu.Yu. Timkina<sup>2</sup>**

Received: 13.01.2025

Accepted: 20.02.2025

Published: 07.04.2025

<sup>1</sup>Perm State National Research University

Perm, Russian Federation

<sup>2</sup>Perm National Research Polytechnic University

Perm, Russian Federation

## **BUILDING INDIVIDUAL CAPACITY FOR SELF-DEVELOPMENT THROUGH LANGUAGE TRAINING AT THE UNIVERSITY**

The article considers changes in the professional training of students in terms of their readiness for the changing conditions of professional activity, occurring due to the development of technology, robotic automation of many production processes. The main emphasis is placed on the need to integrate fundamental knowledge and 'flexible' skills, such as the ability of the individual to self-development. This quality is becoming essential to a successful professional career. The ability to self-development is a under professional universal quality that allows a specialist to adapt to new conditions, improve his/her personal effectiveness and prepare for career changes. In this context, the formation of the ability to self-development is an integral part of education in higher education, which is supported by the reference to the methodology of professional training aimed at the development of personality of future specialists. The paper shows the role of professionally oriented foreign language training in the formation of the ability to self-development, highlights the relationship between the process of language acquisition and the ability to self-organization, self-assessment and self-reflection. Foreign language training, which has the characteristics of variability, allows students to explore educational options that take into account their future professional needs. Within the framework of the educational option it is possible to teach students time management, work with information resources and text materials. In this way, we can stimulate self-development processes that are conscious and scientific in nature. Students' interaction, including in a foreign language, is the key to the development of professional intercultural linguistic personality and necessary qualities of a future specialist. It helps them to discuss ways of self-development, to present their own experience and to evaluate themselves.

**Keywords:** *self-development, foreign language training, self-assessment, self-organization, self-management, group work.*

### **Введение**

Профессиональная деятельность специалистов различных отраслей экономики претерпевает значительные изменения, что обусловлено автоматизацией производственных процессов, применением различных цифровых программ, позволяющих ускорить сложные производственные процессы. Развитие технологий и их активное внедрение видоизменяют профессиональную деятельность, что затрудняет определение и формирование конкретных знаний, навыков и умений, которые понадобятся выпускнику вуза через пять, десять лет. Поэтому на первый план в профессиональной подготовке студентов выходят фундаментальные знания, закладывающие научную основу в формируемой профессиональной компетентности и построении научно обоснованной картины профессиональной деятельности. В дополне-

ние к фундаментальным знаниям особое значение приобретают «гибкие» навыки и умения, необходимые каждому специалисту для работы в современном профессиональном сообществе, такие как: навыки и умения общения, критического мышления, работы в команде, саморазвития и другие. Способность к саморазвитию охватывает несколько значимых для каждого специалиста качеств: самоорганизацию, саморефлексию и самоанализ, которые являются неотъемлемыми частями постоянного самообразовательного процесса.

Для современного выпускника университета способность к саморазвитию является необходимым качеством, которое позволяет адаптироваться к профессиональным условиям, незамедлительно приступить к трудовым обязанностям, войти в новый коллектив, повышать личную эффективность. Способность к саморазвитию как универсальное надпрофессиональное качество личности актуально для любого специалиста в ситуациях карьерного роста, расширения трудовых обязанностей, смены профессии; востребовано работодателями и профессиональным сообществом в целом по логике готовности работников к совершенствованию себя в профессии и одновременно профессиональной деятельности и служит инструментом развития отрасли и поддержания её конкурентоспособности.

Формирование навыков и умений саморазвития становится важной частью научных работ в области профессиональной подготовки. В паспорте научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» выделено направление исследований «Профессиональное развитие и саморазвитие личности» (пункт 26). Этот факт доказывает востребованность научно обоснованных методов подготовки обучающихся к саморазвитию в профессиональной деятельности в течение жизни.

В практике профессиональной подготовки в вузе способность к саморазвитию студентов формируется в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки, обладающей характеристиками вариативности, благодаря: 1) возможности отбора личностно-ценностного содержания, которое позволяет произвести самооценку уровня саморазвития или имеющихся качеств (самооценка); 2) овладению способами развития личности (самоорганизация); 3) предоставлению опыта деятельности, способствующего рефлексии (саморефлексия).

### **Методология исследования**

В научном педагогическом поле рассматриваются два близких по сути понятия: саморазвитие и самообразование. Самообразование как автономный процесс получения новых знаний, навыков, умений и опыта рассматривается исследователями как часть процесса формирования и совершенствования профессиональной компетентности [1]. Саморазвитие связывается с поста-

новкой внутренней задачи при построении своей жизни посредством выбора альтернативных решений [2], самооценкой, подбором способов решения задачи, осознанностью действий, способностью к управлению поведением [3]. Несмотря на тесную взаимосвязь процессов саморазвития и самообразования, они не являются взаимообусловленными, и успешность в самообразовании, например, не всегда означает наличие прогрессивного процесса развития личности.

Проведенные исследования компонентного состава способности саморазвития [3], формирования определенных ценностей [4], принципов саморазвития [2], воспитательного потенциала образовательного процесса в высшей школе [5] заложили научную основу формирования способности саморазвития в ходе профессиональной подготовки в вузе.

Опираясь на работы психологов А. Маслоу, К. Роджерс, А. Деркач и других, саморазвитие личности в научной области рассматривается как «процесс прогрессивного изменения личности» [6]. Существуют различные взгляды на природу данного процесса. Дискуссионными являются вопросы: врожденной способности человека к саморазвитию или обусловленной социальным окружением; понятие «развитие» как наличие определенных этапов, которые можно зафиксировать, или «постепенное изменение» свойств личности; связь результата с «выдающимися социально востребованными достижениями» или любое положительное изменение относительно себя прежнего [3]. С точки зрения педагогики значимыми являются работы, посвященные созданию условий в процессе профессиональной подготовки, при которых саморазвитие личности становится неотъемлемой частью становления и развития профессионала [7–11].

Анализируя понятие «развитие» с точки зрения различных наук, Е.П. Звягинцева отмечает, что началом процесса является актуализация потенциала [7], то есть осознание себя и своих способностей в данный момент времени. Актуализация имеющихся качеств осуществляется на основе самопознания, позволяющего оценить недостаточность, нехватку каких-либо способностей, определить потребность, осознать возможные решения. Исследования интересов, ценностей, характера идентичности студентов [12] и понимания ими «жизненного успеха» [13] позволяют определить исходную точку в педагогическом процессе, увидеть возможные области развития, определить механизмы, запускающие процесс саморазвития, неотъемлемый в будущей профессиональной деятельности. Развитие в виде перехода из одного состояния в качественно другое происходит посредством определенной активности личности, заключающейся в самостоятельной организации деятельности, контроле, рефлексии и совершенствовании личных качеств [8]. Таким образом, процесс саморазвития реализуется при условии осознанности, желания, выбора и выполнения действий, достижения определенных результатов.

В рамках профессиональной подготовки в вузе исследователями отмечается высокий потенциал для формирования основ саморазвития будущих специалистов, что связано с высокой концентрацией просвещения, передачей профессиональных знаний, получением нового опыта жизнедеятельности, приобщением к профессиональному мировоззрению, а также значительной ориентацией образовательного процесса на самостоятельную работу обучающихся, призванную самостоятельно приобретать и усваивать знания, навыки, умения и опыт образовательной, профессиональной деятельности [14].

Особое внимание при формировании надпрофессиональных, личностных качеств обучающихся в вузе уделяется дисциплинам, связанным с обучением профессионально ориентированному иностранному языку на всех уровнях высшего образования. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку предоставляет возможность выбора необходимого содержания, так как большое значение имеют языковое оформление, ориентация на взаимодействие и общение между людьми [15, 16]. Профессионально ориентированное содержание отражается в отборе ситуаций общения определенной профессиональной деятельности [17], формировании терминологического словаря профессии на родном и иностранном языках [18]. Взаимодействие между студентами и преподавателями в рамках заданных ситуаций способствует осознанию собственного уровня развития и возникновению потребности в новых знаниях и качествах [16]. Внедрение в самостоятельную работу обучающихся информационных технологий и активных методов овладения иностранным языком, которые развивают критическое мышление, способствует приобретению автономности в обучении, самоорганизации образовательной деятельности [19, 20]. Развитие критического мышления в условиях предметного обучения, с применением механизмов инновационной деятельности (олимпиады, конкурсы, проектная деятельность и др.) и контроля достижения образовательного результата [21], имеет значение при овладении иностранным языком и, как следствие, саморазвитию личности, так как данный вид мышления повышает эффективность обучения, способствует рефлексии деятельности [3]. Иноязычная подготовка в вузе сегодня занимает существенное место в профессиональном становлении будущих специалистов различных сфер экономики и обладает ресурсами для формирования способности саморазвития обучающихся [22].

### **Исследование и его результаты**

Иноязычная подготовка, обладающая характеристиками вариативности, нацелена на формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности. Профессионально ориентированная межкультурная языковая личность – это личность выпускника вуза, способная к взаимо-

действию в профессиональной сфере с зарубежными коллегами на иностранном языке. Межкультурное взаимодействие реализуется через трансляцию ценности разнообразия языков, культур, людей и проявление уважения к партнерам. В образовательном процессе обучение межкультурному взаимодействию осуществляется посредством организации работы в малых группах, где межличностное общение играет ключевую роль. Межличностное общение ориентировано на познание другого человека и познание себя через взаимодействие. Именно межличностное общение в рамках профессионально ориентированных ситуаций взаимодействия позволяет проявить собственные качества, увидеть и сравнить свои достижения, определить перспективы развития, обмениваться опытом и т.д., что, в свою очередь, стимулирует активизацию процесса формирования способности к саморазвитию.

Кроме того, вариативная иноязычная подготовка предоставляет студентам возможность обучаться по образовательным вариантам, учитывающим их потребности в определенных знаниях, навыках и умениях. Образовательные варианты в виде отрезков образовательного процесса проектируются для решения конкретных образовательных задач. Проектируя образовательный процесс с целью предоставления обучающимся условий для саморазвития, в рамках образовательного варианта представляется возможным обеспечить информацией о значимости саморазвития специалиста в профессиональной деятельности, познакомить студентов со способами саморазвития, техниками управления временем, методами работы с информационными ресурсами и текстовым материалом. Таким образом, активизация процессов саморазвития происходит осознанно, опирается на научно обоснованную базу. Взаимодействие студентов как необходимая часть формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности способствует проговариванию (формулировке) способов саморазвития, обмену положительными практиками, презентации собственного опыта, определению взаимной и самооценки. Объединение процессов иноязычной подготовки и развития способности к саморазвитию не требует значительных изменений в образовательном процессе. Владение иностранным языком, развитие речевых навыков и умений и способностей к саморазвитию имеют одинаковые пересекающиеся механизмы, представленные в таблице.

Обучение студентов постановке образовательной задачи, самоконтролю, оценке затраченных усилий и ресурсов при обучении иностранному языку реализуется целенаправленно, формулируется для студентов понятными заданиями и установками, что обеспечивает осознанность обучающихся в развитии и навыков, умений иноязычной речевой деятельности и способностей к саморазвитию.

Взаимосвязь развития иноязычных речевых способностей  
и способностей к саморазвитию

Овладение иностранным языком	Развитие способности к саморазвитию
1. Самооценка – формулировка потребностей, определение уровня готовности к профессионально ориентированной деятельности, определение лагун в знаниях, навыках, умениях, опыте деятельности	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ осознание нехватки речевых средств для осуществления иноязычной коммуникации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ оценка уровня знаний, навыков и умений;</li> <li>○ определение готовности к решению профессиональных задач</li> </ul>
2. Самоорганизация – организационно-процессуальные действия	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ поиск информации, ресурсов;</li> <li>○ фактологическая оценка;</li> <li>○ применение когнитивных стратегий учения (осознание контекста употребления слов, запоминание);</li> <li>○ применение в речи;</li> <li>○ проверка правильности усвоения (имитационные и неимитационные упражнения)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ поиск ресурсов и их соотнесение с потребностями;</li> <li>○ проверка достоверности ресурсов; выбор стратегий учения;</li> <li>○ активизация когнитивной сферы; эмоциональные и поведенческие усилия</li> </ul>
3. Саморефлексия – оценка достижения результата и примененных способов, оценка эффективности действий, установление достигнутого уровня, определение дальнейших направлений развития	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ приобретение опыта применения полученных знаний, навыков и умений;</li> <li>○ получение реакции от собеседников и ее принятие;</li> <li>○ корректировка знаний, навыков и умений при необходимости;</li> <li>○ определение существующих лагун и дальнейших необходимых знаний</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ проверка полученных знаний и способностей в практике;</li> <li>○ получение обратной связи от коллег;</li> <li>○ оценка эффективности затраченных усилий;</li> <li>○ установление потребностей и дальнейших действий в саморазвитии</li> </ul>

В качестве примера рассмотрим образовательный вариант, предназначенный для студентов первого курса бакалавриата в рамках раздела курса «Личное пространство» – ситуация общения «Time Management» (управление временем). Основой для обсуждения служит аутентичный текст на английском языке о распределении учебного времени во время обучения в университете. Автор текста обращает внимание на то, что у первокурсников больше свободного времени, чем у старшекурсников, из-за более простых заданий

и меньшего количества занятий; приводится количество учебных занятий в неделю на первых курсах и на старших курсах. Идея текста заключается в том, что правильное распределение времени позволяет студентам хорошо учиться, сдавать работы вовремя, не испытывать стресса и посвящать свободное время спорту, интересам и увлечениям, семье и друзьям. В мини-группах студенты читают текст, обсуждают полученную информацию: сравнивают количество учебных занятий в их расписании, определяют количество времени, затрачиваемого на самостоятельную работу, на дорогу к университету, наличие свободного времени и личный опыт его использования. Далее студентам предлагается узнать о различных техниках управления временем, например, Pomodoro (метод помидора), Timeboxing (ограничение по времени), Biological Prime Time (биологический прайм-тайм или пиковое время), The 10-minute Rule (правило 10 минут) и других. Студенты выбирают любую технику, знакомятся с ней, затем презентуют ее в группе: сообщают о том, как работает техника, что включает, какие есть преимущества и недостатки, возможность применения в студенческой жизни. Практической задачей при изучении иностранного языка является овладение лексикой, связанной с обучением в университете; задачей, направленной на способность к саморазвитию, является, во-первых, фиксация факта о наличии времени для любых других значимых дел во время обучения в университете, во-вторых, обсуждение значимости управления временем в группе направлено на формулировку собственного отношения, сравнения с идеями и практиками других людей, что создает условия для саморефлексии в отношении эффективного распределения времени; в-третьих, разнообразие техник позволяет задуматься и сформулировать свои особенности в планировании времени, выбрать подходящие под личные предпочтения и попробовать использовать разные техники в разные периоды учебы (в учебные недели, при подготовке к сессии, в сессионный период, каникулы).

Включение в образовательный процесс данного образовательного варианта обеспечивает не только овладение лексическим материалом и развитие навыков и умений в видах иноязычной речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение), но и способствует формированию способности саморазвития личности, привнося новые знания о техниках управления временем, знакомит с отношением и опытом однокурсников, формулирует собственное отношение и оценку использования времени. Обсуждение, проговаривание отношения и самооценки использования времени, применения техник для управления временем делают процесс формирования способности к саморазвитию осознанным и управляемым, так как ориентирует студентов на применение техник в собственной студенческой жизни.

### **Заключение**

Хотя природа способности личности к саморазвитию на сегодняшний день до конца не раскрыта, и исследователи продолжают работу по установлению врожденных или приобретённых качеств, очевидно, что в профессиональной подготовке студентов необходимо создавать условия для запуска процесса самоактуализации, закладывать основу для саморазвития личности в будущей профессиональной деятельности. Целенаправленный процесс развития способности самореализации достигается сообщением цели, что способствует осознанности, предоставлением способов саморазвития, что обеспечивается конкретными инструментами, регулярным обращением к самооценке и рефлексии познавательной деятельности.

В рамках иноязычной подготовки в вузе имеется потенциал для предоставления обучающимся информации о способах саморазвития и формирования навыков самооценки, самоорганизации и саморефлексии. Формирование иноязычных навыков, умений и способности к саморазвитию реализуется схожими механизмами, что обуславливает возможность расширения образовательного процесса иноязычной подготовки в аспекте развития личности будущего специалиста, способного к постоянному саморазвитию в профессии, в том числе на иностранном языке. Перспективы исследования могут быть связаны с отбором содержания иноязычной подготовки в логике значимости саморазвития личности, с разработкой методического сопровождения, формулировкой критериев оценки уровней развития способности к саморазвитию.

### **Список литературы**

1. Ялов, А.М. Готовность к самообразовательной деятельности в структуре профессиональной компетентности как целевой ориентир профессиональной подготовки в вузе / А.М. Ялов, Е.А. Ерыгин // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. – С. 333–337.
2. Татаринев, К.А. Принципы саморазвития личности / К.А. Татаринев, А.Ф. Зверев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 9. – С. 99–102.
3. Лебедев, А.Н. Критическое мышление и чувства в саморазвитии личности / А.Н. Лебедев // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3 (114). – С. 97–107.
4. Шмойлова, Н.А. Ценностное отношение к здоровью и саморазвитие личности / Н.А. Шмойлова, Д.В. Каширский // Психология и психотехника. – 2020. – № 1. – С. 68–77.
5. Власова, А.Д. Воспитательная работа в вузе: историко-правовой аспект / А.Д. Власова, В.А. Кольшклина, Е.К. Гитман // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 9. – С. 17–25.
6. Аболина, Н.С. К проблеме саморазвития личности в учебном процессе / Н.С. Аболина // Акмеология профессионального образования: материалы: 15-й Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 120–122.

7. Звягинцева, Е.П. Развитие трех видов навыков в ходе иноязычной подготовки будущих специалистов для экономики России / Е.П. Звягинцева // *Инновационное развитие профессионального образования*. – 2021. – №3 (31). – С. 40–46.

8. Перчаткина, В.Г. Модель социально-профессионального саморазвития студентов инженерного вуза в процессе иноязычной подготовки и технология ее реализации / В.Г. Перчаткина // *Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки*. – 2023. – №3 (71). – С. 219–223.

9. Ефремова, Е.Ф. Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов медицинского вуза / Е.Ф. Ефремова // *Вопросы педагогики*. – 2020. – №4-1. – С. 81–84.

10. Трофименко, М.П. Дисциплина «иностранный язык в профессиональной деятельности» как инструмент формирования профессионального мировоззрения студентов-педагогов / М.П. Трофименко, Н.Н. Осипова // *Среднее профессиональное образование*. – 2023. – № 8 (336). – С. 46–50.

11. Вахрушева, О.В. Теоретические основы формирования самоорганизации при обучении иностранному языку в военном вузе / О.В. Вахрушева // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. – 2023. – № 1. – С. 187–198.

12. Вершинина, М.Г. Краткосрочная динамика интересов студентов гуманитарного направления на основе анализа семантического поля понятия «интересь» (по данным психолингвистического эксперимента) / М.Г. Вершинина, Л.А. Белова // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2024. – Т. 17, № 9. – С. 3175–3185.

13. Стегний, В.Н. Жизненный успех в представлении студентов технического вуза в условиях цифровизации и пандемии COVID-19 / В.Н. Стегний // *Власть*. – 2023. – Т. 31, № 3. – С. 38–43.

14. Аболина, Н.С. Проектная деятельность как компонент профессионального воспитания студентов / Н.С. Аболина, О.М. Устьянцева // *Антропологическая дидактика и воспитание*. – 2024. – Т. 7. № 3. – С. 148–160.

15. Аликина, Е.В. Лингвистическое направление в техническом вузе: приоритеты, достижения и перспективы / Е.В. Аликина, А.Ю. Наугольных, И.Н. Хайдарова // *Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход*. – 2023. – Т. 1. – С. 24–31.

16. Новоселов, М.Н. Методологические и технологические основы системы межкультурного взаимодействия в пространстве российского педагогического вуза / М.Н. Новоселов, К.Э. Безукладников // *Язык и культура*. – 2024. – № 67. – С. 249–271.

17. Ванягина, М.Р. Содержание иноязычного обучения в системе высшего образования нелингвистического профиля / М.Р. Ванягина // *Преподаватель XXI век*. – 2020. – № 4-1. – С. 153–166.

18. Технология овладения будущими инженерами билингвальным понятийным терминологическим лексиконом в нефтегазовой сфере / Т.С. Серова, М.П. Коваленко, Т.А. Горева, К.В. Тулиева // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. – 2022. – № 1. – С. 68–85.

19. Фролова, О.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении языков с использованием инновационных технологий / О.А. Фролова, Т.В. Ку-

динова, И.Ш. Каппушева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – №2 (68). – С. 74–80.

20. Фридзон, А.К. Моделирование профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов и магистров технического вуза / А.К. Фридзон // Известия Тульск. гос. ун-та. Сер. Педагогика. – 2020. – №2. – С. 51–57.

21. Кетова, В.Д. Организационная модель развития когнитивных способностей обучающихся / В.Д. Кетова, И.Д. Столбова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 1-2. – С. 106–116.

22. Ишматова, Ш.А. Значение иноязычной подготовки в профессиональном становлении будущих специалистов технической сферы / Ш.А. Ишматова // Евразийское научное объединение. – 2020. – №11-7. – С. 507–510.

### References

1. Ialov A.M., Erygin E.A. Gotovnost' k samoobrazovatel'noi deiatel'nosti v strukture professional'noi kompetentnosti kak tselevoi orientir professio-nal'noi podgotovki v vuze [Readiness for self-educational activity in the structure of professional competence as a target reference point of professional training in higher education]. *Problems of modern pedagogical education*, 2021, vol. 72-1, pp. 333–337.

2. Tatarinov K.A., Zverev A.F. Printsipy samorazvitiia lichnosti [Principles of personal self-development]. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2020, vol. 9, pp. 99–102.

3. Lebedev A.N. Kriticheskoe myshlenie i chuvstva v samorazvitiu lichnosti [Critical thinking and feelings in self-development of the personality]. *Iaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2020, no. 3 (114), pp. 97–107.

4. Shmoilova N.A., Kashirskii D.V. Tsennostnoe otnoshenie k zdorov'iu i samorazvitiu lichnosti [Value attitude towards health and personal development]. *Psikhologiya i psikhotehnika*, 2020, no. 1, pp. 68–77.

5. Vlasova A.D., Kolyshkina V.A., Gitman E.K. Vospitatel'naia rabota v vuze: istoriko-pravovoi aspekt [Educational work at the university: Historical and legal aspect]. *Gumanitarnye issledovaniia. Pedagogika i psikhologiya*, 2022, no. 9, pp. 17–25.

6. Abolina N.S. K probleme samorazvitiia lichnosti v uchebno-m protsesse [the problem of personality self-development in educational process]. *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniia*. Proc. XV Int. Sci.-Pract. Conf., 2019, pp. 120–122.

7. Zviagintseva E.P. Razvitie trekh vidov navykov v khode inoiazychnoi podgotovki budushchikh spetsialistov dlia ekonomiki Rossii [Development of three types of skills during the foreign language training of future specialists for the Russian economy]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniia*, 2021, no. 3 (31), pp. 40–46.

8. Perchatkina V.G. Model' sotsial'no-professional'nogo samorazvitiia studentov inzhener'nogo vuza v protsesse inoiazychnoi podgotovki i tekhnologiya ee realizatsii [Model of social and professional self-development of engineering students in the process of foreign language training and the technology of its implementation]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*, 2023, no. 3 (71), pp. 219–223.

9. Efremova E.F. Sovershenstvovanie soderzhaniia professional'no orientirovannoi inoiazychnoi podgotovki studentov meditsinskogo vuza [Improving the content of professionally oriented foreign language training for medical university students]. *Voprosy pedagogiki*, 2020, no. 4-1, pp. 81–84.

10. Trofimenko M.P., Osipova N.N. Distsiplina “inostrannyi iazyk v professional'noi deiatel'nosti” kak instrument formirovaniia professional'nogo mirovozzreniia studentov-pedagogov [The discipline “foreign language in professional activity” as a tool of shaping the professional outlook of would-be teachers]. *Srednee professional'noe obrazovanie*, 2023, no. 8 (336), pp. 46–50.

11. Vakhrusheva O.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniia samoorganizatsii pri obuchenii inostrannomu iazyku v voennom vuze [Theoretical foundations for student self-organization in foreign language training at military university]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2023, no. 1, pp. 187–198.

12. Vershinina M.G., Belova L.A. Kratkosrochnaia dinamika interesov studentov gumanitarnogo napravleniia na osnove analiza semanticheskogo polia poniatiiia «interesy» (po dannim psikholingvisticheskogo eksperimenta) [Short-term dynamics of interests among humanities students based on the analysis of the semantic field of the notion “interests” (according to psycholinguistic experiment data)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2024, vol. 17, no. 9, pp. 3175–3185.

13. Stegnii V.N. Zhiznennyi uspek v predstavlenii studentov tekhnicheskogo vuza v usloviakh tsifrovizatsii i pandemii COVID-19 [Life success in the representation of students of a technical university in conditions of digitalization and the COVID-19 pandemic]. *Vlast'*, 2023, vol. 31, no. 3, pp. 38–43.

14. Abolina N.S., Ust'iantseva O.M. Proektnaia deiatel'nost' kak komponent professional'nogo vospitaniia studentov [Project activity as a component of the educational process]. *Antropologicheskaiia didaktika i vospitanie*, 2024, vol. 7, no. 3, pp. 148–160.

15. Alikina E.V., Naugol'nykh A.Iu., Khaidarova I.N. Lingvisticheskoe napravlenie v tekhnicheskome vuze: priority, dostizheniia i perspektivy [Linguistics programmes in technical university: Priorities, achievements and prospects]. *Formirovanie gumanitarnoi sredy v vuze: innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii. Kompetentnostnyi podkhod*, 2023, vol. 1, pp. 24–31.

16. Novoselov M.N., Bezukladnikov K.E. Metodologicheskie i tekhnologicheskie osnovy sistemy mezhkul'turnogo vzaimodeistviia v prostranstve rossiiskogo pedagogicheskogo vuza [Methodological and technological foundations of the system of intercultural interaction in the environment of Russian university]. *Iazyk i kul'tura*, 2024, no. 67, pp. 249–271.

17. Vaniagina M.R. Soderzhanie inoiazыchnogo obuchenii v sisteme vysshego obrazovaniia nelingvisticheskogo profilia [CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF NON-LINGUISTIC PROFILE]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2020, no. 4-1, pp. 153–166.

18. Serova T.S., Kovalenko M.P., Goreva T.A., Tulieva K.V. Technology of mastering bilingual conceptual-terminological lexicon by engineering students in the oil and gas industry. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2022, no. 1, pp. 68–85.

19. Frolova O.A., Kudinova T.V., Kappusheva I.Sh. Organizatsiia samostoiatel'noi raboty studentov pri izuchenii iazykov s ispol'zovaniem innovatsionnykh tekhnologii [Organization of independent language study of students using innovative technologies]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, 2020, no. 2 (68), pp. 74–80.

20. Fridzon A.K. Modelirovanie professional'no-orientirovanoi inoiazыchnoi podgotovki studentov i magistrrov tekhnicheskogo vuza [Modeling of professionally-oriented foreign languages teaching to students and masters of non-linguistic specialities in the modern times]. *Izvestiia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia “Pedagogika”*, 2020, no. 2, pp. 51–57.

21. Ketova V.D., Stolbova I.D. Organizatsionnaia model' razvitiia kognitivnykh sposobnostei obuchaiushchikhsia [Organization model of the development of cognitive abilities of students]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika*, 2024, no. 1-2, pp. 106–116.

22. Ishmatova Sh.A. Znachenie inoiazychnoi podgotovki v professional'nom stanovlenii budushchikh spetsialistov tekhnicheskoi sfery [The role of foreign language training in the professional development of future technical specialists]. *Evraziiskoe Nauchnoe Ob"edinenie*, 2020, no. 11-7, pp. 507–510.

### **Сведения об авторах**

### **About the authors**

**КОСОЛАПОВА Лариса Александровна**  
e-mail: [la\\_kossolapova@list.ru](mailto:la_kossolapova@list.ru)

**Larisa A. KOSOLAPOVA**  
e-mail: [la\\_kossolapova@list.ru](mailto:la_kossolapova@list.ru)

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Российская Федерация)

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Perm State National Research University (Perm, Russian Federation)

**МИХАЙЛОВА Юлия Владимировна**  
e-mail: [mihaylova-y@bk.ru](mailto:mihaylova-y@bk.ru)

**Yulia V. MIKHAILOVA**  
e-mail: [mihaylova-y@bk.ru](mailto:mihaylova-y@bk.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Foreign Language and Public Relations Department, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

**ТИМКИНА Юлия Юрьевна**  
e-mail: [timkinaj@mail.ru](mailto:timkinaj@mail.ru)

**Yulia Yu. TIMKINA**  
e-mail: [timkinaj@mail.ru](mailto:timkinaj@mail.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Foreign Language and Public Relations Department, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Косолапова, Л.А. Саморазвитие личности в профессионально-ориентированной иноязычной подготовке / Л.А. Косолапова, Ю.В. Михайлова, Ю.Ю. Тимкина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 150–163.

Please cite this article in English as:

Kosolapova L.A., Mikhailova Yu.V., Timkina Yu.Yu. Building individual capacity for self-development through language training at the university. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 150–163. (*In Russian*).

УДК 372.881.1

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.14

**С.И. Щетнев**

Поступила: 23.01.2025

Одобрена: 09.03.2025

Принята к печати: 07.04.2025

Московский городской  
педагогический университет,  
Москва, Российская Федерация

## К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Обоснована необходимость развития продуктивного мышления будущих переводчиков как важнейшего компонента профессионального мышления и показателя высокого уровня профессиональной компетентности. Автор связывает необходимость развития данного вида мышления с наличием в профессиональной переводческой деятельности нестандартных ситуаций и проблем, для преодоления которых нужны такие средства, которые требуют нестандартных подходов к решению сложных переводческих задач путём преобразования переводческих приёмов.

В качестве основных действий продуктивного мышления выделяются комбинирование, трансформация и конструирование, благодаря которым происходит качественное изменение известных переводчику приёмов и способов перевода и нахождение оптимального переводческого решения. Кроме того, автор статьи даёт общую характеристику продуктивного мышления переводчика и описывают его роль в процессе перевода как сложной интеллектуально-мыслительной деятельности. Продуктивное мышление переводчика рассматривается в соотношении с репродуктивным, логическим и творческим мышлением; упоминаются основные механизмы, обеспечивающие эвристический подход к переводческой деятельности.

Развивать продуктивное мышление предлагается на основе интегративного, проблемного и личностно-деятельностного подходов, так как автор считает, что методика развития продуктивного мышления должна: быть профессионально ориентирована; обеспечивать мотивационную готовность студентов к повышению профессионального мастерства; способствовать формированию гибкости переводческих умений; учитывать и развивать профессионально важные личностные качества будущих специалистов по переводу. На основании анализа научных источников по переводоведению, психологии, лингводидактике, психолингвистике, автор выявляет возможные пути изучения содержания продуктивного мышления переводчика и намечают подходы к его развитию в процессе профессиональной подготовки переводчиков.

**Ключевые слова:** профессиональное мышление, переводческая деятельность, переводческое мышление, продуктивное мышление, нестандартная переводческая ситуация, переводческая проблема, переводческая задача, переводческая трудность, переводческое задание, решение переводческих задач, принятие переводческих решений, переводческое решение, методика развития продуктивного мышления.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**S.I. Schetnev**

Moscow City University,  
Moscow, Russian Federation

Received: 23.01.2025

Accepted: 09.03.2025

Published: 07.04.2025

## **ON THE DEVELOPMENT OF TRANSLATION STUDENTS' PRODUCTIVE THINKING**

This research article addresses the development of translation students' productive thinking as the most important component of professional thinking and indication of high-level professional competence. The author attributes the need for developing this type of thinking to non-routine translation situations and challenges which inevitably arise in professional translation activities and require translation solutions through non-standard approaches to difficult translation tasks by shifting translation techniques.

The main actions of productive thinking are combination, transformation and construction, which lead to qualitative shifts in the methods and techniques known to the translator as well as to the best translation solution. In addition, the author of the present study provides a general description of productive translation thinking and displays its role in translating which is an intellectually complex mental activity. The article considers productive thinking in relation to reproductive, logical and creative thinking with a mention of the basic mechanisms that ensure a heuristic approach to translation activities.

This paper proposes to develop productive thinking drawing on the integrative, task-based and learner-centered approaches, since the author believes that methodology for productive thinking development should be professionally oriented, maintain students' drive for higher professional proficiency, foster flexibility in their translation skills, take on board and nurture professionally important personal qualities in future translation professionals. Based on the review of academic literature on translation studies, psychology, foreign language pedagogy and psycholinguistics, the author identifies potential ways to explore the content of productive thinking and outline approaches to its development in translator education and training.

**Keywords:** *professional thinking, translation activities, translator mindset, productive thinking, non-routine translation situation, translation challenge, translation task, translation difficulty, translation assignment, problem-solving in translation, decision-making in translation, translation solution, methodology for productive thinking development.*

### **Введение**

В настоящее время высшее образование претерпевает значительные изменения: появляются новые подходы, обновляется содержание и требования к выпускникам вуза. Сегодня нужны специалисты-профессионалы, владеющие современными технологиями, способные быстро и качественно решать профессиональные задачи в постоянно меняющихся условиях, то есть имеющие высокий уровень профессиональной культуры, одним из показателей которой является развитое профессиональное мышление. Отмечается, что формирование профессионального мышления является важнейшим фактором развития современного российского общества (Г.М. Романцев, Н.В. Ронжина и др.), одной из приоритетных задач профессиональной подготовки.

В области иноязычного образования переводчиков наряду с обучением иностранному языку и переводоведению, формированием умений и навыков

социокультурного характера всё большее значение придаётся профессиональному становлению обучающихся посредством формирования переводческого мышления, позволяющего осуществлять анализ проблемных ситуаций и вырабатывать стратегию действий [1].

Данные требования не случайны, они основаны на особом характере и содержании переводческой деятельности, которая включает в себя множество интеллектуально-мыслительных операций, связанных с восприятием, анализом и обработкой информации, смысловым и структурным прогнозированием, построением логических схем высказывания, учётом внутренних и внешних условий переводческих ситуаций и множеством других задач.

Однако наряду с высокой востребованностью владения современными специалистами продуктивной формой мышления в системе профессионального образования чаще всего готовят специалистов лишь для репродуктивной деятельности (В.В. Попов и др.).

### **Обоснование актуальности проблемы**

Процесс перевода предполагает взаимодействие теоретического, практического, репродуктивного, продуктивного, аналитического, словесно-логического, критического и других видов мышления, что позволяет переводчику «одновременно уделять внимание как восприятию, интерпретации и пониманию исходного текста, так и ревербализации полученной информации при учёте многочисленных факторов переводческой ситуации» [2, с. 12–13].

В то же время в процессе перевода переводчику часто требуется умение «мыслить нешаблонно» [3, с. 347]. В.Н. Комиссаров объясняет это тем, что «в рамках одного способа описания ситуации возможны различные виды семантического варьирования» [4, с. 127], а Н.К. Рябцева – асимметричностью языков, между которыми чаще всего отсутствуют однозначные лексические, грамматические, прагматические и другие соответствия [5]. Более того, известные переводчику алгоритмы и приёмы перевода зачастую оказываются не применимы к условиям конкретной переводческой задачи и требуют своей «модификации или отказа от типового в пользу уникального, окказионального» [4, с. 318].

По сути, речь идет о продуктивном мышлении переводчика как способности оперативно справляться с проблемными переводческими ситуациями, находить нестандартные переводческие решения, подходящие для конкретной ситуации и данного контекста. Таким образом, вполне справедливо утверждение о том, что для переводчика краеугольным камнем выступает «продуктивное мышление, направленное на выработку новых стратегий, обеспечивающих адекватность перевода» [6, с. 199].

Следует отметить, что в переводоведении продуктивное мышление крайне мало изучено, а в дидактике переводческой деятельности практически

нет сведений относительно методики развития этого вида мышления в процессе профессиональной подготовки будущих переводчиков. В связи с этим мы полагаем, что изучение и описание специфики продуктивного мышления переводчика и разработка специальной методики его развития являются актуальной проблемой.

### **Изученность проблемы и возможные подходы к её исследованию**

Прежде всего подчеркнём, что, как правило, продуктивное мышление рассматривается либо в контексте креативности (Т.Ф. Бородина, И.П. Калюшина и др.), либо как понятие, синонимичное понятию «творческое мышление», нацеленное на обработку информации и создание продукта деятельности благодаря нестандартным подходам к решению проблемных задач, что часто приводит к инновационным идеям и открытиям (З.И. Калмыкова, Н.К. Рябцева и др.).

Неординарность переводческих решений, несомненно, имеет место и в переводческой деятельности, особенно при столкновении с нетиповой переводческой задачей, решение которой возможно только при условии её «пересентрирования» и «переструктурирования» [7, с. 53]. В частности, это может касаться структурной и смысловой перестановок, соотношения известных и неизвестных языковых элементов и включения их в новые ассоциативные связи, синтеза информации и так далее. Наш опыт работы переводчиком показывает, что реструктуризация может касаться не только непосредственно языковых компонентов, но и известных переводчику алгоритмов действий, когда необходимо привести изменения в известные ему алгоритмы перевода, изменив последовательность действий, преобразовать или трансформировать тот или иной переводческий приём в соответствии с условиями переводческой задачи. При этом важно, чтобы поиск решения задачи осуществлялся «на основе общих принципов переводческой стратегии и учета особенностей контекста и ситуации», сопровождался выводами о возможности использования известного приёма или способа перевода или необходимости его преобразования [4, с. 318]. Иными словами, продуктивное мышление переводчика тесным образом связано с творческим мышлением как процессом созидания новых связей и отношений между языковыми и внеязыковыми явлениями, который приводит к новым решениям переводческой задачи.

В соответствии с уровнями творческой деятельности, выделяемыми В.И. Загвязинским, М.М. Поташником, В.А. Слостениным и А.В. Хуторским, продукты деятельности могут отличаться по степени новизны, причём результатом деятельности может быть создание продукта субъективно и объективно нового порядка. Если транспонировать данные идеи на продуктивную мыслительную деятельность переводчика, то, вероятно, возможно выделить

три уровня преодоления переводческой трудности, каждый из которых ведёт к получению качественно разного переводческого продукта:

– *комбинирование* известных переводчику алгоритмов, приёмов и способов перевода, благодаря чему образуется их новое, ранее не применяемое переводчиком сочетание;

– *трансформация* известных алгоритмов, приёмов и способов перевода, то есть их видоизменение за счёт замены, опущения, добавления и т.д. одного или нескольких элементов, в результате чего происходит их отдельное качественное преобразование;

– *конструирование* алгоритмов, приёмов и способов перевода на основе структурного изменения имеющихся в системе знаний и опыта переводчика, а также применения эвристических мыслительных действий, что ведёт к созданию субъективно новых приёмов перевода.

Нетрудно заметить, что результаты деятельности продуктивного мышления переводчика на каждом из уровней отличаются как по степени сложности, так и по степени проявления самостоятельности, которая является важной характеристикой продуктивного мышления как способности абстрагироваться от существенных и несущественных признаков объекта и способности их обобщать (В.П. Беспалько, Ю.Г. Богоявленская, Д.Б. Татур, З.И. Калмыкова, И.И. Чиронова).

Таким образом, к основным продуктивным мыслительным действиям можно отнести комбинирование, трансформацию и конструирование, а отличительными характеристиками продуктивного мышления переводчика считать использование изменённой программы действий, создание нового продукта, а также самостоятельность субъекта деятельности.

Опираясь на идею В.П. Беспалько о существовании четырех уровней усвоения деятельности как последовательных ступеней усвоения опыта и формирования профессионального мастерства [8], можно выделить и более высокий уровень продуктивности – создание *принципиально новых* алгоритмов и переводческих стратегий, что, на наш взгляд, относится к продукту высшего, собственно творческого уровня переводческого мышления. Однако достижение данного уровня, на наш взгляд, вряд ли может стать целью профессиональной подготовки переводчиков.

К особенностям продуктивного мышления также относят гибкость мыслительных процессов [9], которую связывают с «изменением аспектов рассмотрения предметов, явлений, их свойств и отношений, с умением изменить намеченный путь решения задачи» [10, с. 190], переструктурированием исходных данных, скоростью и количеством правильно решенных в единицу времени задач [10, с. 217].

В целом, мы считаем целесообразным выявить полный перечень характеристик продуктивного мышления. Это может способствовать уточнению

критериев оценки переводческого продукта на каждом из этапов развития продуктивного мышления переводчика, что требует своего экспериментального подтверждения.

Анализ научных источников также показал, что изучение специфики продуктивного мышления следует осуществлять на основе соотношения в переводческом процессе аналитических, алгоритмических (автоматизированных) и эвристических (деавтоматизированных) действий. Аналитические действия, будучи рациональными по природе, помогают выявить переводческую проблему и установить причинно-следственные связи в исходном тексте (ИТ) и тексте перевода (ПТ), оценить возможные риски при принятии переводческих решений и т.д. (М. Вертгеймер, А.О. Ушакова, О.В. Петрова, Д.Н. Шлепнев и др.). На основе репродуктивных действий осуществляется извлечение из памяти известных переводчику и наработанных в результате опыта правил и алгоритмов перевода [6], то есть фиксированных операций и методов, которые активируются в соответствии с заранее установленными признаками и переносятся на актуальную задачу. При этом на основе операции сравнения происходит полный перебор вариантов средств достижения цели с направленным отбором необходимого варианта (С.Л. Рубинштейн, В.В. Петухов, А.Г. Минченков, А.Л. Шамис и др.).

Однако в случае столкновения с нетипичной переводческой задачей, которую невозможно решить с помощью известной переводчику алгоритмической процедуры, в действие вступает продуктивное мышление, благодаря которому перевод обеспечивается «с помощью логически непредсказуемых переходов от исходной ситуации-проблемы к решению-цели» [11, с. 51], то есть с помощью действий «*эвристического* типа», создающих новую ориентировочную основу деятельности [8, с. 55].

В научных трудах, касающихся исследования эвристического характера переводческого процесса (А.Е. Вензель, Л.В. Кушнина, А.Г. Минченков, Н.К. Рябцева и др.) и творческой составляющей профессионального мышления переводчика [5], утверждается, что в проблемных ситуациях, особенно в условиях недостатка информации в ИТ и дефицита времени, переводческое мышление функционирует на основе тесного взаимодействия логических и интуитивных (неосознаваемых) ориентировочных действий и операций (Е.В. Аликина, А.А. Воюцкая, Л.П. Гарнаева, И.В. Убоженко, Т.А.Фесенко).

Адекватность (правильность) и скорость перевода часто связывают с действием механизма упреждающего синтеза [12, 13], степенью развития механизмов антиципации, догадки, с чувством языка [14, 15], умением переводчика осуществлять смысловое и структурное прогнозирование [12, 16] как в ходе восприятия и понимания ИТ, так и в ходе построения ПТ и т.д. Не менее важным является и действие механизма ассоциирования [5, 15], обеспечивающего вызов ассоциаций и образов, активацию ассоциативно-смысловых полей.

Вместе с тем проблема соотношения механизмов логического и эвристического характера в составе продуктивного переводческого мышления, как и исследование процессуального аспекта продуктивного мышления в целом, остаётся открытой.

В теоретическом плане представляется также интересным изучение деятельностного аспекта продуктивного мышления переводчика, что до сих пор не являлось предметом исследования в области переводоведения.

В соответствии с деятельностным подходом А.Н. Леонтьева и И.А. Зимней продуктивное мышление переводчика понимается нами как компонент продуктивной деятельности, которая помимо мышления, включает и такие компоненты, как мотивы, эмоции, память, воображение, волю, что требует особого рассмотрения. В частности, требуют ответа вопросы о том, какими внешними и внутренними (личностными) мотивами руководствуется переводчик при преодолении противоречий в переводческой задаче и с помощью каких дидактических средств преподаватель перевода может стимулировать продуктивную деятельность студентов в процессе обучения переводу; какие индивидуально-психологические и личностные особенности переводчика способствуют и препятствуют деятельности продуктивного мышления. Вслед за Т.С. Серовой мы считаем, что чем больше мотивов задействовано в процессе освоения материала, тем выше вероятность его успешной актуализации и воспроизведения в будущем [17]. В связи с этим формирование мотивационной готовности к осуществлению продуктивной мыслительной деятельности должно быть одной из задач профессионального обучения переводчиков. Необходимо применять такие дидактические средства (упражнения и задания к ним), которые активизируют продуктивную форму мышления; в этом случае можно ожидать высокий уровень точности, полноты, своеобразия, даже оригинальности решения [18, с.106] переводческих проблем.

Исследования в области дидактики переводческой деятельности, лингвистики и психологии указывают, что «профессиональное мышление переводчика может быть сформировано только в процессе решения профессиональных задач..., в профессиональном контексте» [6, с. 46–47], на основе проблемных ситуаций, требующих нахождения способов разрешения возникших противоречий. Благодаря решению задач и проблем мышление обеспечивает человека «широкими адаптационными возможностями» [19, с. 12] как и слаженной системой познавательных процессов, приводящей субъекта деятельности к конкретному решению [20].

Для этого на практических занятиях по переводу требуются: «создание проблемности, которая выступает «пусковым механизмом» всей мыслительной активности; ориентация на сочетание репродуктивных и продуктивных приемов решения задач», целенаправленное обучение студентов оперирова-

нию знаниями «в соответствии с ситуацией, в условиях дефицита времени или различных внешних помех» [16, с. 79]. По мнению Т.П. Швеца, использование на занятиях упражнений в виде переводческих задач (по сравнению с объёмными текстами) является наиболее удачным и лаконичным учебным средством овладения переводческими умениями и навыками, в том числе выработки навыка принятия самостоятельного переводческого решения [21].

Таким образом, в качестве одного из средств развития продуктивного мышления могут служить нестандартные (проблемные) переводческие ситуации и задачи, решение которых требует устранения противоречий, отхода от стереотипных действий, комбинирования, изменения привычных приёмов и алгоритмов. В то же время остаётся открытым вопрос о разграничении указанных понятий и уточнении их объёма и содержания.

Основываясь на теории поэтапного формирования умственных действий [20] и общедидактических принципах системности и градации степени сложности, можно говорить о том, что методика развития продуктивного мышления должна предполагать:

- мотивирование студентов к продуктивной деятельности;
- формирование ориентировочной основы путём ознакомления студентов с особенностями и возможностями использования различных мыслительных действий в процессе перевода;
- выполнение переводческих задач, сопровождая их комментированием, рефлексией и оценкой действий;
- самостоятельное выполнение переводческих задач во внутреннем плане с последующим представлением вслух одного и более адекватных вариантов перевода.

Разработка методики развития продуктивного мышления переводчика неизменно требует и рассмотрения его операционально-деятельностной стороны, а именно определения круга мыслительных действий и операций, обеспечивающих создание новых продуктов деятельности на уровне языковых средств и участвующих в преобразовании приёмов и алгоритмов перевода. К собственно продуктивным мыслительным действиям относят конкретизацию, абстрагирование, а также действия по аналогии и варьированию, подчёркивая, что данные действия в первую очередь являются стимулом для поиска новых проблем и открытия для субъектов новых знаний. Н.Л. Росина подчёркивает, что оптимальное функционирование операциональной стороны продуктивного мышления осуществляется на основе тесной связи с формами логического мышления и интеллектуальными свойствами субъекта деятельности [9]. Рассматривая перевод как когнитивно-эвристический речемыслительный процесс, исследователи связывают его со способностью переводчика рекомбинировать концепты текста на основе операций расщепления, слияния, перемещения, поглощения, а также осуществлять перестрой-

ку и автокоррекцию структуры всего событийного фрейма, то есть всей структуры концептов (З.И. Калмыкова, А.Г. Минченков, Л.В. Кушникова, Н.Л. Росина).

Мы предполагаем, что дальнейшее исследование позволит выявить перечень продуктивных действий и когнитивных операций, связанных с решением нестандартных переводческих задач как на этапе обработки текстовой информации, так и на этапе порождения ПТ. В практическом плане это даст возможность составить номенклатуру умений, входящих в состав продуктивной переводческой деятельности и, таким образом, не только определить круг объектов, подлежащих развитию, но и целенаправленно включить данные действия в задания для развития продуктивного мышления. В свою очередь, это позволит определить условия организации практических занятий по переводу, то есть разработать методику развития продуктивного мышления, что составит практическую значимость нашего исследования.

Практическую значимость исследования продуктивного мышления также может иметь разработка комплекса упражнений, построенного на основе специально отобранного текстового материала различной тематики и объема и содержащего проблемные переводческие задачи разного уровня сложности, предполагающие нестандартный подход к их решению. Представляется важным, что «по мере роста сложности задачи происходит некоторый рост активации, а также увеличивается количество ресурсов внимания, выделяемых на решение задачи» [22, с. 162]. Следует учитывать и тот факт, что студентами одно и то же задание может по-разному оцениваться «по сложности, степени обобщенности, степени неопределенности, количеству усилий, необходимых для решения, и т.д.» [19, с. 21].

Мышление всегда лично обусловлено [23], а его важной характеристикой и основной закономерностью, занимающей главное место в процессе решения проблемных ситуаций, является «закономерность возникновения новых смысловых связей, определяемых потребностями человека в реализуемых в тех или иных актуальных целях» [7, с. 95]. Таким образом, мышление человека субъективно, а его индивидуально-личностные особенности проявляются в выполняемой человеком деятельности, включая профессиональную. В связи с этим мы предполагаем, что функционирование продуктивного переводческого мышления тесно связано с индивидуально-психологическими особенностями переводчика, а именно с особенностями его восприятия, памяти, внимания, воображения, его способностями и др., а также личностными особенностями, коммуникативными и эмоционально-волевыми качествами, чертами характера, уровнем развитости интеллекта, сложившимся мировоззрением, общей и профессиональной эрудицией.

В то же время в процессе мышления происходит и развитие «системной совокупности профессионально значимых характеристик, необходимых для

успешного осуществления переводческой деятельности» [24, с. 104]. Следовательно, представляется целесообразным определить, какие именно личностные характеристики и индивидуальные особенности переводчика способствуют функционированию продуктивного мышления, а также какие особые условия должны создаваться преподавателями переводческих дисциплин для формирования у студентов нужных качеств переводческой личности.

### **Выводы и заключение**

Важность развития продуктивного мышления переводчика обусловлена характером перевода как сложной интеллектуально-мыслительной деятельности и способностью продуктивного мышления стимулировать развитие интеллектуальной, личностной, эмоциональной, волевой и других сфер. Нахождение оптимально-приемлемого варианта перевода новым и оригинальным путём ведёт к появлению новых профессиональных смыслов и мотивов, стимулирующих дальнейшее профессиональное совершенствование.

Более того, продуктивное мышление связано не только с приведением в действие высших психических функций мышления, но и с актуализацией большого спектра знаний профессионально-переводческого, лингвистического, социокультурного, коммуникативного и другого порядка.

Изложенное выше позволяет предположить, что решение проблемы развития продуктивного переводческого мышления следует осуществлять на основе личностно-деятельностного, проблемного и интегративного подходов. Личностно-деятельностный подход обеспечит поддержание высокого уровня мотивации к выполнению переводческих заданий, включение в учебные задания действий и операций, соответствующих продуктивной деятельности; проблемный подход обеспечит гибкость переводческих навыков, способность переводчика совершенствоваться и переносить известные приёмы и алгоритмы в новые условия; интегративный подход обеспечит привлечение знаний, умений и навыков из всех областей, сопряженных с профессиональной переводческой деятельностью.

Таким образом, развитие продуктивного мышления переводчика должно стать одной из задач высшего иноязычного образования переводчиков и объектом целенаправленного развития в методике обучения переводу и переводческой деятельности.

### **Список литературы**

1. ФГОС 45.05.01. Перевод и переводоведение: Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N 989 (зарегистр. в Минюсте России 27 августа 2020 г. N 59501 [Электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-05-01-perevod-i-perevodovedenie-989> (дата обращения: 21.12.2024).

2. Поликарпов, А.М. Интегративное переводоведение: предпосылки возникновения и основные идеи / А.М. Поликарпов // Вестник ВолГУ. Сер. 2: Языкознание. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnoe-perevodovedenie-predposylki-vozniknoveniya-i-osnovnyye-idei> (дата обращения: 21.11.2024).
3. Шлепнев, Д.Н. Теория перевода: введение в ремесло: учебник / Д.Н. Шлепнев. – М.: Р. Валент, 2020. – 528 с.
4. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – 3-е изд. стер. – М.: Р. Валент, 2017. – 408 с.
5. Рябцева, Н.К. Прикладные проблемы переводоведения: Лингвистический аспект: учеб. пособие / Н.К. Рябцева. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 224 с.
6. Гавриленко, Н.Н. Основы дидактики переводческой деятельности: специальный/отраслевой перевод: монография / Н.Н. Гавриленко. – М.: Флинта, 2021. – 560 с.
7. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. – М.: Изд-во КДУ, 2009. – 190 с.
8. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
9. Росина, Н.Л. Особенности продуктивного мышления студентов в начале обучения / Н.Л. Росина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 11(68). – С. 27–31.
10. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Логос, 1996. – 320 с.
11. Цвиллинг, М.Я. О переводе и переводчиках: сб. науч. ст. / М.Я. Цвиллинг. – М.: Восточная книга, 2009. – 288 с.
12. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
13. Чернов, Г.В. Теория и практика синхронного перевода / Г.В. Чернов. – М.: Ленанд, 2016. – 208 с.
14. Аликина, Е.В. Интуиция в переводческой деятельности: педагогический аспект. Филологические науки / Е.В. Аликина // Вопросы теории и практики. – 2013. – № 11-1(29). – С. 13–15.
15. Ремхе, И.Н. Переводческий процесс в аспекте когнитивного моделирования: монография / И.Н. Ремхе. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 144 с.
16. Наугольных, А.Ю. Профессиональное мышление переводчика как категория дидактики перевода / А.Ю. Наугольных // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2010. – С. 73–79.
17. Серова, Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности / Т.С. Серова.; Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь, 2001. – 211 с.
18. Абрамова, В.Н. Влияние характера мотивации на когнитивный и операциональный компоненты деятельности / В.Н. Абрамова // Вопр. психологии. – 1980. – № 2. – С. 100–106.
19. Спиридонов, В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: учеб. пособие / В.Ф. Спиридонов. – М.: Генезис, 2006. – 319 с.

20. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М: Университет: Высшая школа, 2002. – 400 с.
21. Швец, Т.П. Решение переводческих задач как упражнение для повышения качества обучения военно-техническому переводу на начальном этапе / Т.П. Швец // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2018. – № 4(127). – С. 24–29.
22. Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величковский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 336 с.
23. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учеб. пособие / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
24. Сдобников, В.В. Российское переводоведение в XXI веке. Проблемы и перспективы: монография / В.В. Сдобников. – М.: Флинта, 2024. – 240 с.

### References

1. FGOS 45.05.01 Perevod i perevodovedenie [Federal State Educational Standard 45.05.01 Translation and translation studies]. Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 12.08.2020 no. 989. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-05-01-perevod-i-perevodovedenie-989> (accessed 21.12.2024).
2. Polikarpov A.M. Integrativnoe perevodovedenie: predposylki vzniknoveniia i osnovnye idei [Integrative translation studies: origin and main ideas]. *Vestnik VolGU. Seriya 2: Iazykoznanie*, 2017, no. 3. Available at URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnoe-perevodovedenie-predposylki-vozniknoveniya-i-osnovnye-idei> (accessed 21.11.2024).
3. Shlepnev D.N. Teoriia perevoda: vvedenie v remeslo [Translation theory: Introduction to the craft]. Moscow, R.Valent, 2020, 528 p.
4. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie [Modern translation studies]. 3rd ed., Moscow, R.Valent, 2017, 408 p.
5. Riabtseva N.K. Prikladnye problemy perevodovedeniia: Lingvisticheskii aspekt [Applied problems of translation studies: Linguistic aspect]. 3rd ed. Moscow, Flinta, Nauka, 2016, 224 p.
6. Gavrilenko N.N. Osnovy didaktiki perevodcheskoi deiatelnosti: spetsialnyi/ otraslevoi perevod [Fundamentals of translation pedagogy: Specialized/industry translation]. Moscow, Flinta, 2021, 560 p.
7. Matiushkin A.M. Psikhologiiia myshleniia. Myshlenie kak razreshenie problemnykh situatsii [Psychology of thinking. Thinking as resolution of challenging situations]. Ed. A.A. Matiushkina. Moscow, KDU, 2009, 190 p.
8. Bepal'ko V.P. Slogaemye pedagogicheskoi tekhnologii [Elements of education technology]. Moscow, Pedagogika, 1989, 192 p.
9. Rosina N.L. Osobennosti produktivnogo myshleniia studentov v nachale obucheniia [The specifics of productive intellection of students in the beginning of training]. *Lichnost', sem'ia i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii*, 2016, no. 11(68), pp. 27–31.
10. Shadrikov V.D. Psikhologiiia deiatelnosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activity and abilities]. 2nd ed., Moscow, Logos, 1996, 320 p.

11. Tsvilling M.Ia. O perevode i perevodchikakh. Sbornik nauchnykh statei [On translation and translators. The collection of research articles]. Moscow, Vostochnaia kniga, 2009, 288 p.
12. Zimniaia I.A. Lingvopsikhologiya rechevoi deiatelnosti [Linguopsychology of speech]. Moscow university of psychology and social sciences, Voronezh, MODEK, 2001, 432 p.
13. Chernov G.V. Teoriia i praktika sinkhronnogo perevoda [Theory and practice of simultaneous interpreting]. Moscow, Lenand, 2016, 208 p.
14. Alikina E.V. Intuitsiia v perevodcheskoi deiatelnosti: pedagogicheskii aspect [Intuition in translation activity: Pedagogical aspect]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2013, no. 11-1(29), pp. 13–15.
15. Remkhe I.N. Perevodcheskii protsess v aspekte kognitivnogo modelirovaniia [Translating in the aspect of cognitive modeling]. Moscow, Flinta, Nauka, 2015, 144 p.
16. Naugolnykh A.Iu. Professionalnoe myshlenie perevodchika kak kategoriia didaktiki perevoda [Professional thinking of the translator as a category of translation didactics]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2010, pp. 73–79.
17. Serova T.S. Psikhologiya perevoda kak slozhnogo vida inoiazychnoi rechevoi deiatelnosti [Psychology of translation as a complex type of foreign language speech activity]. Perm, PSTU, 2001, 211 p.
18. Abramova V.N. Vliianie kharaktera motivatsii na kognitivnyi i operatsional'nyi komponenty deiatelnosti [The influence of the motivation nature on the cognitive and operational components of activity]. *Voprosy psikhologii*, 1980, no. 2, pp. 100–106.
19. Spiridonov V.F. Psikhologiya myshleniia: Reshenie zadach i problem [Psychology of thinking: solving problems and challenges]. Moscow, Genesis, 2006, 319 p.
20. Galperin P.Ia. Lektsii po psikhologii [Lectures on psychology]. Moscow, Knizhnyi dom Universitet: Vysshiaia shkola, 2002, 400 p.
21. Shvets T.P. Reshenie perevodcheskikh zadach kak uprazhnenie dlia povyshe-niia kachestva obucheniia voenno-tekhnicheskomu perevodu na nachalnom etape [Translation tasks as an exercise to improve the quality of teaching military technical translation at the initial stage]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universi-teta*, 2018, no. 4(127), pp. 24–29.
22. Velichkovskii B.M. Sovremennaia kognitivnaia psikhologiya [Modern cogni-tive psychology]. Moscow, MSU, 1982, 336 p.
23. Tikhomirov O.K. Psikhologiya myshleniia [Psychology of thinking]. Moscow, Moscow university publishing house, 1984, 272 p.
24. Sdobnikov V.V. Rossiiskoe perevodovedenie v XXI veke. Problemy i perspek-tivy [Russian translation studies in the 21st century. Problems and prospects]. Moscow, Flinta, 2024, 240 p.

**Сведения об авторе**

**ЩЕТНЕВ Сергей Иванович**

e-mail: *schetnev1971@mail.ru*

Аспирант кафедры романских языков и лингводидактики, Московский городской педагогический университет (Москва, Российская Федерация)

**About the author**

**Sergey I. SCHETNEV**

e-mail: *schetnev1971@mail.ru*

PhD Student, Department of Romance Languages and Linguodidactics, Moscow City University (Moscow, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

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

*Вклад автора.* 100%.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Щетнев, С.И. К вопросу о развитии продуктивного мышления будущих переводчиков / С.И. Щетнев // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 164–177.

Please cite this article in English as:

Schetnev S.I. On the development of translation students' productive thinking. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 164–177 (*In Russian*).

## Раздел IV. Теория и практика обучения письменному и устному переводу

УДК 372.881.1

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.15

**Т.С. Серова, А.Ю. Наугольных,  
Е.Л. Пипченко**

Поступила: 03.03.2025  
Одобрена: 27.03.2025  
Принята к печати: 07.04.2025

Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет,  
Пермь, Российская Федерация

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ГИБКОЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ ТЕКСТОВ В РЕЧЕВОЙ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИСЬМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Дано описание технологии гибкого профессионально ориентированного переводческого чтения. В качестве исходных понятий принимаются «смысловое решение», «речевой поступок», «речедеятельностная единица письменного технического перевода» и др. Важной методологической основной выступает теория В.Д. Шадрикова о сложной структуре целеполагания. Обоснована необходимость включения во все упражнения и коммуникативно-речевые задачи целого, связного, осмысленного текста и его единиц. Сформулированы условия овладения знаниями, операциями и речевыми навыками. Для раскрытия специфики переводческого осмысления и понимания авторами раскрывается содержание ряда принципиальных вопросов о видах смысловых связей, роли информативного чтения как общения-диалога, последовательности осуществления речевых операций, речевых действий и речевой деятельности чтения во взаимосвязи с речевой деятельностью репродуктивного и продуктивного, творческого письма. В качестве ведущего типа структуры программы смыслового содержания при этом предлагается денотатная структура. Подробно изложена последовательность шагов, составляющих технологию обучения профессиональному переводческому чтению, которые предполагают выявление, осмысление, понимание всех мыслей каждого фрагмента, в своей совокупности образующих программу его смыслового содержания. В ходе исследования получила подтверждение гипотеза о том, что представленный способ выявления и фиксации лексем, объединенных по смыслу в денотатах, является наиболее эффективным способом на начальном этапе по сравнению со способом выявления, осмысления и формирования тема-рематических единств. Эффективность предложенной технологии обучения выявлению и пониманию всех смысловых связей в речевых фрагментах обусловлена строгой последовательностью и интеграцией разнохарактерных операций: речевых лексических операций в процессе действий информативного чтения и письма-фиксации, речемыслительных операций выявления сочетаемостно-синтагматических отношений между словами, речемыслительных операций думания и выделения слов в группу «тема» и «рема», лексико-морфологических операций и др.

**Ключевые слова:** *информативное чтение, единица письменного технического перевода, смысловое решение, речевой поступок, цель-задача, цель-результат, денотатное сочтание, осмысление, понимание, речемыслительная операция.*



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**N.S. Serova, A.Yu. Naugolnykh,  
E.L. Pipchenko**

Received: 03.03.2025

Accepted: 27.03.2025

Published: 07.04.2025

Perm National Research Polytechnic University,  
Perm, Russian Federation

## **FLEXIBLE PROFESSIONALLY-ORIENTED TRANSLATION READING IN BILINGUAL WRITTEN TECHNICAL TRANSLATION**

The article outlines the technology of flexible professionally oriented translation reading. The foundational concepts include *semantic decision*, *speech act*, *speech-activity unit of written technical translation*, among others. An important methodological basis is V.D. Shadrikov's theory of the complex structure of goal-setting. The necessity of incorporating a complete, coherent, and meaningful text and its units into all exercises and communicative-speech tasks is substantiated. The conditions for acquiring knowledge, operations, and speech skills are formulated.

To elucidate the specifics of translational perception and understanding, the authors explore a number of fundamental issues, such as the types of semantic relations, the role of informative reading as dialogic communication, the sequence of speech operations, speech actions, and the speech activity of reading in conjunction with the speech activity of reproductive and productive, creative writing. The denotative structure is proposed as the leading type of semantic content program structure.

The sequence of steps constituting the technology for teaching professional translation reading is detailed. These steps involve identifying, interpreting, and comprehending all the ideas of each fragment, which collectively form the program of its semantic content. The study confirms the hypothesis that the presented method of identifying and recording lexemes grouped by meaning in denotates is the most effective approach at the initial stage compared to the method of identifying, interpreting, and forming topic-comment units.

The effectiveness of the proposed teaching technology for identifying and understanding all semantic connections in speech fragments is attributed to the strict sequence and integration of diverse operations: lexical-speech operations in the process of informative reading and writing, speech-cognitive operations for identifying collocational-syntagmatic relations between words, speech-cognitive operations of reasoning and categorizing words into topic and comment groups, lexical-morphological operations, and others.

**Keywords:** *informative reading, unit of written technical translation, semantic decision, speech act, goal-as-task, goal-as-result, denotative cluster, interpretation, comprehension, verbal-cognitive operation.*

### **Введение**

Письменной технический перевод может быть охарактеризован как специфический комплексный вторичный вид речевой деятельности наряду с аудированием, говорением, чтением и письмом, но являющийся одновременно особой билингвальной и сложной по структуре речевой деятельностью (Б.А. Бенедиктов, Н.В. Голубкова, И.А. Зимняя, В.Н. Комиссаров, Т.С. Серова, Н.М. Нестерова, В.А. Рогачёва, А.Ф. Ширяев и др.).

Письменный технический перевод, являясь особой формой вербального общения людей, говорящих на разных языках, осуществляется ради формирования мыслей, информации, знаний общими для определённой группы лю-

дей с целью успешного взаимодействия, взаимопонимания при совместном решении профессиональных задач.

В связи с этим технический перевод текстов всегда имеет своих конкретных потребителей, которыми являются работники различных отделов, служб и подразделений предприятия, фирмы или компании, представляющих ту или иную профессиональную сферу.

Движение информации из текстов перевода к потребителю, необходимой для решения производственных задач, осуществления инновационных процессов, является важным фактором экономического развития предприятия.

Обращаясь к рассмотрению речевой деятельности технического перевода, мы делим его на виды, форму речи и имеем дело с **письменным** или **устным** переводом. Принадлежность источника исходного текста конкретной *технической отрасли* (нефтегазовой, энергетики, автомобилестроения и т.п.) позволяет говорить о техническом переводе соответственно конкретной отрасли техники, промышленности, экономики.

Поскольку основной функцией письменного технического перевода становится обеспечение информационной основой речевого общения между людьми как носителями разных языков и культур, то в письменном техническом переводе выделяют полный письменный технический перевод и другие виды, допускающие опущение, сокращение, выбор фрагментов, объединение информации, к которым относятся реферативный, фрагментарный, аннотационный, обзорный библиографический и другие переводы (В.Н. Комиссаров, А.К. Латышев, А.И. Новиков, Н.М. Нестерова, Т.С. Серова, А.Ю. Наугольных, Л.П. Раскопина, Ю.Ю. Червенко, Р.К. Чалов и др.).

В данной статье речь будет идти о полном письменном техническом переводе самостоятельного текста, его *фрагмента* или его части как целого, связного, завершенного по смыслу *микротекста*.

Чтобы раскрыть особенности профессионально направленного гибкого переводческого чтения текстов в билингвальный комплексной вторичной и сложной по структуре речевой деятельности письменного технического перевода, необходимо исследовать и принять решения по вопросам: как и почему именно таким образом организовать овладение будущими переводчиками информативным чтением в его тесной связи с тематически ориентированным референтным чтением и письмом в условиях речевого диалогического общения посредством специально разработанных технологий.

### Методология исследования

Учитывая то, что в процессе письменного технического сложного по структуре перевода осуществляются гибкое профессионально ориентированное переводческое чтение как рецептивный вид и письмо как продуктивный

вид речевой деятельности, мы вслед за И.А. Зимней [1, с. 50] в качестве единицы чтения как рецептивного вида принимаем «смысловое решение», а письма как продуктивного вида – «речевой поступок».

В связи с этим нами было введено понятие «речедетельностная единица письменного технического перевода» как «двухкомпонентное образование, в котором каждый компонент является сложным структурным целым» [2, с. 6]. Такая речедетельностная единица представляет собой слагаемое из: 1) смыслового вербального решения по выявлению мыслей как информационных единиц на основе умозаключающей деятельности; 2) речевого коммуникативного поступка с текстом-высказыванием как вторичным текстом перевода.

С учётом изложенного первым важным концептуальным положением становится включение в смысловое вербальное решение ряда умозаключений как продуктов речевой деятельности, действий чтения и раздумий, представляющих собой логические действия над отдельными мыслями, трансформируемыми в рассуждения [3, с. 106–108] как функционально семантические типы речи.

Не менее значимой методологической основой становится теория В.Д. Шадрикова о сложной структуре целеполагания [4], включающей достижение целей-задач и как промежуточных целей-результатов, так и конечной цели-результата, материального или идеального продукта в процессе профессионально направленного гибкого переводческого чтения текстов.

Цель-задача письменного переводчика как субъекта коммуникативно-речевой переводческой ситуации состоит в выявлении, осмыслении, понимании мыслей, их внутреннем смысловом программировании и формировании, записи программы смыслового содержания исходного текста средствами исходного языка и языка перевода.

Промежуточные цели-результаты достигаются после решения целей-задач по преобразованию программы смыслового содержания из перечня денотатов – свернутых мыслей в виде закодированных по смыслу слов в разных вариантах их выражения: а) денотаты – свернутые мысли; б) развернутые лексическими и морфологическими средствами мысли; в) тема-рематические единства; г) простые нормализованные предложения на исходном языке.

Поскольку у всех видов речевой деятельности и речевых действий предметом является мысль, и переводятся, как особенно подчёркивает Н.И. Жинкин [5, с. 113], не слова, не словосочетания и даже не предложения, а только мысли, закодированные в словах, связанных по смыслу, то это становится центральной концептуальной позицией для принятия дидактических решений о выборе способа выделения, осмысления, понимания и извлечения мыслей в переводческом чтении исходного текста в письменном техническом переводе, для принятия решения о признании лексики как движущей силы

[5, 6] при формировании и формулировании развёртываемых мыслей и составлении программы смыслового содержания, а также при выражении всех смысловых связей в тексте и его речевых единицах.

Учитывая, что мысли появляются и существуют в единицах речи – текстах (Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.) и в процессе речевого диалогического взаимодействия субъектов с целью обмена ими с другими коммуникантами, то становится важным актуализировать дидактическое решение включать во все упражнения, в коммуникативно-речевые задачи, в технологии овладения знаниями, навыками речевой деятельности, умениями речевого общения всегда *цельный, связный, осмысленный* текст и его единицы как контекст во всех его видах.

В свою очередь вопросы овладения знаниями, операциями и речевыми навыками с их качествами автоматизированности, гибкости, устойчивости и прочими могут быть решены, если соблюдены важные и обязательные условия:

1) их формирование по теории деятельности А.Н. Леонтьева [7; 8] обязательно в рамках выполнения в действиях речевой деятельности чтения, письма и перевода;

2) максимально достаточное употребление операций, лексических единиц, синтаксических моделей в действии и т.д.;

3) обязательная включённость в процесс речевого диалогического взаимодействия в общении с другими субъектами [9] с целью обмена результатами;

4) включение во все средства овладения различными видами контекста и максимально большого их объёма;

5) предварение процесса перевода мыслей работой по осмыслению и пониманию переводчиком их для себя [10] и составлению программы смыслового содержания как объекта креативного преобразования в процессе порождения текста перевода;

6) включение в процесс овладения всех сенсорных каналов и речемыслительной деятельности продумывания;

7) овладение переводчиком всеми видами смысловых связей, функционирующих во всех единицах видов речи, речевой деятельности и речевого диалогического общения субъектов [11].

Обращаясь к рассмотрению чтения и письма как основных видов речевой деятельности в профессионально направленном гибком переводческом чтении текстов в билингвальной сложной деятельности письменного технического перевода, мы опираемся на методологические аспекты теории профессионально ориентированного чтения на родном и иностранном языках [12] двух основных видов с их разновидностями.

В процессе чтения всех трёх подвидов, а именно: оценивающе-, при-сваивающе-, и создающе-информативного, – проблема осмысления, понимания и извлечения информации исходного текста как объекта чтения при обу-

чении полному письменному техническому переводу является центральной, и с неё начинается любая ситуация письменного технического перевода всегда в условиях диалога языков и культур (Л.И. Анциферова, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, Т.С. Серова и др.). Именно информативное чтение как внешне невыраженный процесс внутренней мыслительной активности вызывается необходимостью формирования и формулирования заданного извне смыслового содержания [1], решения мыслительной цели-задачи вербальными средствами для себя [4].

Поскольку специфика информативного чтения проявляется в характере его связи с речью и мышлением, так как чтение является вербальным общением, опосредованным печатным техническим текстом, то оно имеет предметно-тематическую структуру, характеризующуюся формально-логическим стилем изложения, но одновременно является более открытым, не завуалированным способом выражения субъектно-предикатных, тема-рематематических связей.

Такие связи выражают предметно-тематическое содержание, начиная с основной темы, развёртываемой в тексте в подтемах, микротемах, создавая вертикальную структуру [13, с. 54], выявление которой становится целью профессионально ориентированного *тематически направленного референтного чтения*. Такой подвид профессионально ориентированного чтения осуществляется по ключевым словам, выражающим ведущие понятия, выполняет функцию референции, то есть соотнесения текста и его информации с предметной действительностью, с конкретной сферой техники [14, с. 3–6].

Для того чтобы раскрыть в данной статье специфику переводческого осмысления, понимания, извлечения и фиксации информации в процессе информативного чтения исходного текста как программы его смыслового содержания в виде ряда закодированных словами мыслей, очень важно раскрыть также содержание следующего ряда вопросов:

- как и какие *основные виды смысловых связей* функционируют в различных видах речевой деятельности и речевого диалогического общения субъектов;
- почему *информативное чтение* выступает как *общение-диалог субъектов*, создаваемых вне времени и вне пространства незримых коллективов исследователей, решающих одну и ту же проблему;
- какова **в первую очередь** *последовательность процессов и видов деятельности* информативного чтения, осмысления, понимания, формирования, извлечения, фиксации мыслей.

К основным видам смысловых связей в процессе разработки комплексов упражнений, технологий овладения видами чтения, речевого диалогического общения, решения проблемно обусловленных коммуникативно-речевых задач и ситуаций мы относим следующие:

1) ассоциативные предметно-тематические парадигматические связи: тема–подтемы, род–вид, система–элемент, целое–часть, тождества, противоположности, формы и др.;

2) ассоциативные синтагматические связи как внутريدенотатные смысловые: субъектные, объектные, качества, пространственные, темпоральные, причинно-следственные, функциональные–цели, динамические, экзистенциальные;

3) сочетаемостно-синтагматические смысловые связи при развёртывании мыслей в процессе интеграции лексем с единицами морфологии;

4) смысловые связи между членами предложения при интеграции лексики с синтаксисом в процессе формирования нормализованных простых предложений;

5) структурно-тематические парадигматические связи (дуга стяжения) между предложениями как единицами системы языка (глобальные и ведущие ключевые слова);

6) предикативные смысловые связи при формировании из денотатов субъектно-предикатных единств;

7) синтагматические сочетаемостные смысловые связи при формировании сложносочинённых и сложноподчинённых предложений из ряда элементарных нормализованных;

8) логико-смысловые связи между сформированными развёрнутыми мыслями как информационными единицами;

9) предметно-тематические парадигматические смысловые связи между сформулированными осмысленными предложениями фрагмента;

10) смысловые предметно-тематические сочетаемостные, логические связи между целыми фрагментами, микротекстами.

Все перечисленные виды смысловых связей становятся основой для создания технологии овладения специфической деятельностью письменного технического перевода с его профессионально ориентированным переводческим информативным чтением в тесной связи с письмом-фиксацией и творческим письмом при создании текста перевода.

### **Исследование и его результаты**

Поскольку исследование в рамках данной статьи направлено на профессионально ориентированное гибкое переводческое чтение исходных текстов в условиях речевой билингвальной деятельности письменного технического перевода и, в частности, на вопросы о последовательности осуществления речевых операций, речевых действий и речевой деятельности чтения во взаимосвязи с речевой деятельностью переводчика репродуктивного и продуктивного, творческого письма на основе мыслительных операций, осмыс-

ления, понимания, способа выявления и извлечения мыслей как информационных единиц, то становится весьма важным и актуальным вопрос об информативном чтении, рассматриваемом как чтение-диалог, общение, как совет с лучшими умами [15, с. 222], в процессе которого человек осваивает предмет и его изменяет.

М.С. Глазман особенно подчёркивает то, что только через общение посредством чтения-диалога «мышление одного человека включает в себя способ мышления другого, создателя теории и развивает последнюю» [15, с. 224]. Именно уяснение способа мышления, освоение системы доказательств в работах Ньютона, Фарадея, Максвелла, Лоренца и др. сыграли, например, важную роль в научном исследовании А. Эйнштейна, его вхождении в предметное содержание теории относительности, на основе чего он размышляет, постепенно перестраивает предмет теории, а соответственно, вместе с этим развивает, углубляет понятия «время», «пространство», «движение» и др., которые фигурируют в физической теории. Коллективная преобразующая мыслительная деятельность становится возможной потому, что с помощью источников информации, обращения к ним исследователями создаются вневременные, внепространственные, незримые научные или профессиональные коллективы различных поколений, эпох, решающие одну и ту же проблему.

Если давать ответ на вопросы о том, какой должна быть последовательность действий, видов деятельности информативного чтения, мыслительных операций, процессов осмысления, понимания, способа выявления и извлечения мыслей как информационных единиц, то следует прежде всего отметить то, что независимо от доступности переводчику исходных текстов и возможности неоднократного возвращения к их информативному переводческому чтению, он должен до начала перевода осуществить осмысление и понимание всего текста или его фрагмента, провести сегментацию исходного текста на отрезки с учётом предметно-тематического содержания, далее формируя, фиксируя все свёрнутые мысли как денотаты из ряда связанных по смыслу слов. Затем формулируется и записывается полная программа смыслового содержания в виде информационных единиц исходного текста, промежуточная цель-результат осмысления, понимания для себя, перевода свёрнутых мыслей [16].

Информативность как фундаментальное свойство текста [17] обуславливает два важных фактора в деятельности переводчика: во-первых, владение умениями информативного чтения, во-вторых, осуществление процесса осмысления и понимания целого связного текста на основе перехода от внешней формы исходного текста к его предметно-тематическому и смысловому содержанию. Первое принадлежит тексту, а второе – осмысливающему и понимающему переводчику как субъекту. Иными словами, предметно-

тематическое содержание (о чём сообщается) – это, по А.И. Новикову, проекция текста на сознание, а смысловое содержание (что сообщается) – проекция сознания субъекта на текст [17, с. 132].

В этом случае, если план именования, означивания объектов реальной действительности соотносится с темой текста, то смысл – с ремой, предикатами текста, обращаясь к которому, переводчик попадает в *компетенцию интеллекта*, который вырабатывает понятия, суждения, делает умозаключение [5, с. 88], *находит, улавливает, открывает* мысль, то есть происходит осмысление через воссоздание всех смысловых связей. Смысл как внеязыковое явление управляет отбором и распределением далее языковых средств при создании речевого произведения, вторичного текста, его перевода для других [16].

При этом важно при создании текста перевода как конечного результата – продукта для других не просто выявить все осмысленные и понятые мысли исходного текста: а) выраженные эксплицитно как ряд денотатов, свёрнутых мыслей, но и б) заложенные в тексте имплицитно, в) репродуцируемые переводчиком мысли из прежнего опыта осмысления и понимания совершенно новых сочетаемостно-синтагматических отношений лексем исходного текста, г) мысли, передаваемые экстралингвистическими средствами в исходных текстах.

Наряду с этим переводчик каждый раз должен принимать решение о том, каким способом формировать и формулировать программу смыслового содержания исходного текста на исходном языке и языке перевода как объекта креативного преобразования и формулирования вторичного текста перевода средствами переводного языка на основе билингвальности. При этом учитывается концепция Н.И. Жинкина, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.И. Новикова, которые предусматривают несколько смысловых структур: 1) структура денотатов, закодированных в словах, свёрнутых мыслей, 2) структура рем, предикатов, 3) структура тема-рематических единств, 4) смысловая программа развёрнутых мыслей, 5) лексико-семантическая смысловая структура фрагмента.

Во всех указанных способах средством представления смыслового содержания в свёрнутом виде являются *ключевые слова* с учётом их смысловой значимости и доминантности [17, с. 58], их частотности, сочетаемости с другими словами, степени обобщённости [12, 14, 18]. Ключевые слова создают «своеобразный “рельеф” формирующегося в сознании семантического пространства» [17] и являются материальными носителями смысла.

Если рассматривать исследование процесса последовательности речевых операций осмысления, понимания, формирования, извлечения и фиксации мыслей при формировании речевых навыков информативного переводческого чтения в речевой деятельности письменного технического перевода с

целью формирования в первую очередь программы смыслового содержания исходного текста, то необходимо раскрыть и показать решение вопросов использования в качестве основного типа структуры программы смыслового содержания денотатную структуру из ключевых слов, связанных по смыслу ассоциативными синтагматическими отношениями, как свёрнутую мысль с учётом того, что лексические единицы являются материальными носителями и движущей силой в выражении смысловых связей и развития, развёртывания смыслового содержания (Н.И. Жинкин, А.И. Новиков).

Так, если взять в качестве примера связный целый текст как объект профессионально ориентированного информативного чтения, как объект и продукт письменного технического перевода, то в первую очередь студенты, будущие переводчики, выполняют в рамках технологии все шаги выявления, осмысления, понимания мыслей каждого фрагмента с достижением цели-результата как продукта, которым становится программа смыслового содержания этого фрагмента.

### **Engineer-polymath, Researcher and Designer Vladimir Grigorievich Shukhov**



1. Vladimir Shukhov was **born on 28 August 1853** in **Graivoron** near Belgorod into a petty noble family. His **father Grigory Ivanovich Shukhov** was a **minor government official**, promoted for his efforts in the Crimean War. For a while, Grigory **served as Mayor of Graivoron** and later as an **administrator in Warsaw**. **In 1864 Vladimir entered Saint Petersburg gymnasium** from which he graduated with distinction in 1871. During his high school years, he **showed mathematical talents**, once demonstrating to his classmates and teacher an original proof of the Pythagorean theorem. The teacher praised his skills but he failed the grade for violating the textbook's guidelines.

2. After **graduating** from the gymnasium, Shukhov **entered the Imperial Moscow Technical School** (currently Bauman Moscow State Technical University) in which his teachers included Pafnuty Chebyshev, Aleksey Letnikov, and Nikolay Zhukovsky. In 1876 Shukhov graduated from the school with distinction and a Gold Medal. Chebyshev proposed to him a job as a lecturer in mathematics at the Imperial Moscow Technical School, but Shukhov decided to **seek a job in the industry** instead.

Студенты осуществляют переводческое информативное чтение первого и второго фрагмента о выдающемся российском инженер-изобретателе и конструкторе В.Г. Шухове, фиксируют ключевые слова, осмысливая их значение, уточняют в словаре и записывают несколько их вариантов, с учётом этого формулируют, о чём сообщается в этих фрагментах, обмениваясь информацией с партнёрами по группе.

Следующие шаги по осмыслению и пониманию этих фрагментов направлены на присваивающе-информативное чтение полного ряда из 14 де-

нотатов как свёрнутых мыслей и сопоставление их в процессе вторичного информативного чтения фрагментов.

**Первый фрагмент:** 1) *born – 28 August 1853 – Vladimir Shukhov – Graivoron – Belgorod*; 2) *Vladimir – born – noble – family*; 3) *Father – Grigory Ivanovich Shukhov – minor government – official*; 4) *Grigory Shukhov – promoted – Crimean – War*; 5) *Grigory – served – Mayor – Graivoron*; 6) *later – administrator Warsaw*; 7) *Vladimir Shukhov – 1864 – entered Saint Petersburg gymnasium*; 8) *Graduating – Petersburg gymnasium – 1871 – distinction; showed – mathematical talents – school years*.

**Второй фрагмент:** 10) *graduating – V. Shukhov – gymnasium – entered – Imperial Moscow Technical School*; 11) *currently – Bauman Moscow State Technical University – engineering – education*; 12) *Imperial Moscow Technical School – teachers – working – P. Chebyshev, A. Letnikov, N. Zhukovsky*; 13) *V. Shukhov – graduating – Imperial Moscow Technical School – distinction – gold medal*; 14) *industry – seek – decided*.

Более глубокого и полного осмысления и понимания студенты достигают далее в процессе работы в коммуникативной паре с партнёром, обмениваясь и обсуждая их расположение в предложениях фрагментов и передавая осмысленную и понятую информацию лексическими единицами каждого денотата.

Завершить работу с первым и вторым фрагментами ещё раз можно посредством информативного чтения последовательно исходного текста обоих фрагментов, осмысленного чтения ряда денотатов как свёрнутых мыслей, ориентации в их смысловом содержании с целью распределения слов в каждом денотате в группу подлежащего (S) и группу сказуемого (Pv или Pn), например:

1) [S. – *Vladimir Shukhov*] + [Pv. – *born – Ad. врем. 28 Aug. 1853 – Ad. нпостр. Graivoron – Ad. нпостр. Belgorod*];

2) [S. – *Vladimir Shukhov*] + [Pv. – *born – At. noble Ad. family – At. Grigory Ivanovich Shukhov*] и др.;

3) [S. – *Vladimir Shukhov*] + [Pv. *entered – Ad. врем. graduating – O. gymnasium – At. Imperial → O. Moscow Technical School*];

4) [S. – *Moscow State Technical University*] + [Pn. *are known – Ad. врем. today, At. → Bauman → University ← At. Engineering Education*] и др.

Студенты развёртывают синтаксические модели группы подлежащего и группы сказуемого, формулируют, работая в паре, и каждый записывает простые нормализованные предложения, например:

1) *Vladimir Shukhov was born on 28 August 1853 in Graivoron near Belgorod*;

2) *Vladimir was born in a noble family*;

3) *His father Grigory Ivanovich Shukhov was a minor government official*;

4) и др.

Последующее информативное переводческое чтение в ситуации письменного технического перевода третьего фрагмента текста о В.Г. Шухове и предложенные развернутые мысли к нему:

3. In May 1876 Shukhov went to Philadelphia, to work on the Russian pavilion at the World's Fair and to study the inner workings of the American industry. During his stay in the US Shukhov came to know a Russian-American entrepreneur, Alexander Veniaminovich Bari who also worked on the organization of the Fair. In 1877 Shukhov returned to Russia and joined the drafting office of the Warsaw–Vienna railroad. With-

in several months, Shukhov's frustration with standard and routine engineering made him abandon the office and join a military-medical academy.

1) going to Philadelphia; 2) working in Russian pavilion at the World's Fair; 3) studying the inner workings of the American industry; 4) knowing the Russian-American entrepreneur Alexander Bari; 5) V. Shukhov's returning to Russia in 1877; 6) joining the drafting office of the Warsaw–Vienna railroad; 7) having frustration with standard and routine engineering; 8) V. Shukhov's abandoning the office; 9) joining a military-medical academy.

Информативное чтение третьего фрагмента и предлагаемые развёрнутые мысли по его смысловому содержанию как информационные единицы позволяли студентам решить цель-задачу в технологии, сформулировать и записать простые предложения, например:

1) V. Shukhov went to Philadelphia in 1876; 2) He worked in Russian pavilion at the World's Fair; 3) Shukhov studied the inner workings of the American industry; 4) He came to know the Russian-American entrepreneur Alexander Bari; 5) V. Shukhov returned to Russia in 1877; 6) He joined the drafting office of the Warsaw–Vienna railroad; 7) He had frustration with standard and routine engineering; 8) V. Shukhov abandoned the office; 9) He joined a military-medical academy.

Кроме того, студентам предлагалось, работая в паре, прочитать записанные простые предложения, расположить их в логической последовательности и объединить некоторые из них по смысловым связям в сложные предложения, например, по причинно-следственной связи:

*V.G. Shukhov went to Philadelphia in 1876 because he wanted to study the inner workings of the American industry.*

Присваивающе-информативное чтение четвертого фрагмента как исходного текста в качестве цели-результата предполагало формирование и формулирование связных осмысленных предложений как единиц речи – текстов, а также связных, цельных, осмысленных сообщений как единиц речи, связанных между собой по смысловому содержанию, например, в процессе информативного чтения пятого фрагмента и двенадцати простых нормализованных предложений, выражающих его смысловое содержание:

**4. His many honours included the Lenin Prize (1929) and the title of Hero of Labour (1928). Vladimir Shukhov is often referred as the Russian Edison for the sheer quantity and quality of his pioneering works on new methods of analysis for structural engineering that led to breakthroughs in industrial design. He was one of the first to develop practical calculations of stresses and deformations of beams, shells and membranes on elastic foundation.**

These theoretical results allowed him to **design the first Russian oil tanker, new types of oil tanker barges**, and a new type of **oil reservoirs**. The same principle of the shell on an elastic foundation allowed to **theoretically calculate the optimal diameter, wall thickness and fluid speed for the fluid pipelines**. Shukhov's projects were **instrumental in constructing**. By 1883 the **total length of Shukhov-designed, Bari-built oil pipelines in Baku exceeded 94 km**, transporting 30 thousand barrels of oil per day. In 1894 a similar pipeline network was built in Grozny. Shukhov **designed the first Trans-Caucasian kerosene pipeline between Baku and Batum (835 km long) and Grozny–Tuapse pipeline (618 km long)**.

1) Vladimir Shukhov honors included the Lenin Prize and the title of Hero of Labour; 2) Vladimir Shukhov is often referred as the Russian Edison; 3) His name was referred for the quantity and quality of his pioneering works; 4) Vladimir Shukhov developed practical calculations of stresses, deformations of beams, shells, membranes on elastic foundation; 5) He designed the first Russian oil tanker, new types of oil tanker barges and oil reservoirs; 6) He calculated theoretically the optimal diameter, wall thickness, fluid speed and the fluid pipelines; 7) His projects were instrumental in constructing; 8) By 1883 A. Bari had built Shukhov-designed oil pipelines in Baku which total length exceeded 94 km; 9) Oil pipelines in Baku transported 30,000 barrels of oil per day; 10) A similar pipeline network was built in Grozny in 1894; 11) Shukhov designed the first Trans-Caucasian kerosene pipeline between Baku and Batum; 12) This kerosene pipeline was 835 km long.

Студенты формулировали, обсуждали содержание и записывали специальные вопросы для обсуждения проблемы, почему В.Г. Шухова называли русским Эдисоном. Студенты на этой основе разыгрывали микроситуацию.

Информативное переводческое чтение пятого и шестого фрагментов об изобретениях В.Г. Шухова, о создании нефтеперерабатывающей крекинговой компании, о конструировании оригинального нефтенасоса, гиперболоидных металлических конструкций, выявление, осмысление, понимание мыслей как информационных единиц о В.Г. Шухове как инженере-конструкторе и изобретателе были отражены в создании программ смыслового содержания этих фрагментов как исходных текстов для письменного технического перевода.

#### **Первая программа:**

1) Shukhov made important contributions to the chemical industry; 2) **He designed and built an oil cracking plant**; 3) Shukhov patented his cracking process; 4) It was the patent of Russian Empire No. 12926 from November 27th, 1891; 5) Later it was used to invalidate Standard Oil's patents on Burton process on oil refineries; 6) Burton got his patent of USA No. 1,049,667 on January 7, 1913.

#### **Вторая программа:**

1) The world's first hyperboloid structure was created by Shukhov in Nizhny Novgorod in 1896; 2) He **designed an original oil pump**; 3) Shukhov's pumps **revolutionized Baku's oil industry**; 4) That allowed to **increase its oil output**; 5) He **designed first furnace that used the residual oil**; 6) Due to his work residual oil became **recognized as an important technical product**; 7) This product is known as a **fuel oil**.

#### **Третья программа:**

1) Shukhov left a lasting legacy to the Constructivist architecture; 2) He was a **leading specialist of metallic structures and structural engineering**; 3) These metallic structures are hyperboloid structures, thin-shell structures, tensile structures, gridshell structures; 4) Shukhov's innovative and exquisite constructions still grace many towns of Soviet Russia; 5) Shukhov may be **compared with Gustave Eiffel**; 6) He **developed his original designs of hyperboloid towers such as the Shukhov Tower**.

#### **Четвертая программа:**

1) Vladimir Grigoryevich Shukhov was a **Russian engineer-polymath, scientist and architect**; 2) He was **renowned for his pioneering works on the new methods of analysis for structural engineering**; 3) His pioneering works led to breakthroughs **in industrial design of first hyperboloid structures, lattice shell structures, tensile structures**; 4) His works led to breakthroughs in **gridshell structures, oil reservoirs, pipelines, boilers, ships and barges**; 5) He constructed numerous bridges and buildings; 6) Shukhov was the **inventor of a new family of doubly-curved structural forms**; 7) These forms which are known today as **hyperboloids of**

*revolution were based on non-Euclidean hyperbolic geometry; 8) He developed light-weight hyperboloid towers and roof systems; 9) Vladimir Shukhov developed mathematics for light-weight hyperboloid towers and roof systems analysis; 10) Shukhov is reputed for his original designs of hyperboloid towers such as the Shukhov Tower.*

В описанном исследовании процесса выполнения студентами всех шагов технологий выявления, полного осмысления всех мыслей фрагментов текста как объекта письменного технического перевода на русский язык конечным, заключающим весь процесс в технологии является выбор типа структуры представления смыслового содержания текста, смысловой программы как последовательности развернутых мыслей на переводном русском языке, текст которой становится объектом креативного преобразования и создания вторичного текста перевода. Результаты как продукты преобразования составляют содержание шагов технологии второго типа, осуществляемых как речевые операции и действия в речевой деятельности технического перевода в условиях второго компонента его речедетельностной единицы.

### **Заключение**

Подводя итоги описанного в статье проведенного исследования, следует прежде всего отметить, что технология первого типа овладения полным письменным техническим переводом, отражающая содержание первого компонента речедетельностной коммуникативной единицы этого вида перевода, была осуществлена за счет определенным образом организованных мыслительных операций, речевых операций в речевых действиях и видах речевой деятельности информативного чтения и письма, соответствующих речевым навыкам и умениям в речевом общении на занятиях в естественных условиях.

Актуализируя каждый раз технологию овладения осмыслением, пониманием и извлечением мыслей как информационных единиц в разных сочетаниях и в разном количестве шагов в технологии, удалось решить ряд важных проблемных вопросов о том:

– *почему* в первую очередь необходим учет их последовательности в речевой переводческой деятельности и информативного чтения, письма на первом этапе;

– *почему* информативное чтение выступает в техническом переводе как письменное вербальное общение-диалог субъектов, как взаимодействие в процессе оценивания осмысленных и понимаемых информационных единиц исходных текстов, их присвоения, создания при формировании и формулировании программы смыслового содержания;

– *почему, как и какие* основные виды смысловых связей актуализируются и функционируют на этом первом этапе в различных видах речевой деятельности и речевого диалогического иноязычного общения субъектов;

– *почему* денотатная структура смыслового содержания из свернутых мыслей в тесной связи со смысловой программой развернутых мыслей избирается как базовая.

Описываемый и применяемый как базовый способ выявления и записи лексем, объединенных по смыслу в денотатах [19] и представляющих собой свернутые мысли, становящиеся «сгустком» отрезка речи, фрагмента, микро-текста [5, 18], показал и подтвердил, что это наиболее эффективный способ на начальном этапе по сравнению со способом выявления, осмысления и формирования тема-рематических единств. Это обусловлено также тем, что именно денотативный способ объединения отдельных лексем по смыслу посредством синтагматических отношений позволяет его использовать как базовый, так как на его основе может быть выявлено и осмыслено тема-рематическое или субъектно-предикатное единство как суждение.

В рамках шагов рассмотренной в статье первой технологии овладения письменным техническим переводом формируются и формулируются последовательно мысли на уровне только лексики, интеграции лексики и морфологии, затем на уровне лексики, морфологии и синтаксиса при создании элементарных простых и сложных предложений, что дает возможность актуализировать грамматические связи в предложении на уровне управления, согласования и примыкания словоформ.

Во всех этих случаях, как подчеркивал Н.И. Жинкин [5, с. 49], идет опора на несколько или на все сенсорные каналы, зрительные, мелкой моторики, речедвигательные, слуховые, в связи с чем возникает «стык речи и интеллекта, осуществляется речемыслительная деятельность думания» [1], размышления про себя и вслух по обработке как вербальной, так и невербальной информации.

Это обуславливало, в свою очередь, выявление и понимание всех смысловых связей в речевых фрагментах, развитие осмысленности развертывания и формулирования мыслей на уровне осуществления речевых операций, действий и деятельности информативного чтения в техническом переводе на всех уровнях и шагах технологии:

– *первая речевая лексическая операция* в процессе речевых действий информативного чтения и письма-фиксации выявленных слов как свернутой мысли в денотат;

– *вторая речемыслительная операция* размышления про себя или вслух по выявлению сочетаемостно-синтагматических отношений между словами и выстраивание их модели (субъектные ↔ качества ↔ объектные ↔ динамические ↔ темпоральные);

– *третья речемыслительная операция* думания и выделения слов из денотата в группу «тема» и группу «рема» как тема-рематическое единство с целью более глубокого осмысления и понимания;

– *четвертая речевая лексико-морфологическая операция* в речевых действиях репродуктивного письма и информативного чтения с целью развертывания свернутой в денотате мысли как единицы речи;

– следующие речевые операции осмысления и понимания исходного текста на уровне интеграции лексики, морфологии и синтаксиса развертывания средствами исходного языка простых нормализованных предложений и сложных на основе сочинительных и подчинительных синтагматических связей с опорой на синтаксические модели предложения.

В процессе исследования вопросов содержания и процесса применения технологии первого типа овладения письменным техническим переводом четко обозначилась необходимость исследовать такие проблемы, как использование мыслительных и речевых операций контекстного осмысления и понимания информации исходного текста, возможность применения языка перевода в рамках последних шагов при формировании и формулировании программы смыслового содержания, проведения опытной проверки способа создания текста смысловой программы на переводном языке как объекте креативной его переработки, преобразования в технологии второго типа.

### **Список литературы**

1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Серова, Т.С. Психология перевода как сложного вида речевой деятельности / Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2001. – 211 с.
3. Серова, Т.С. Коммуникативная речевая единица письменного технического перевода / Т.С. Серова // Язык и культура. – 2010. – № 2. – С. 106–114
4. Шадриков, В.Д. Деятельность и способность / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 315 с.
5. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 671 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 2. – 320 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений в 6 т. – Т 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
10. Наугольных, А.Ю. Обучение переводчиков пониманию технических текстов: начальный этап / А.Ю. Наугольных // Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков. Научно-технический перевод: материалы II науч.-метод. коллоквиума. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 177–187.
11. Серова, Т.С. Актуализация смысловых связей при обучении осмыслению, пониманию информации исходных текстов и порождению текстов письменного технического перевода / Т.С. Серова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 4. – С. 121–139.

12. Серова, Т.С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университета / Т.С. Серова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7 (49). – С. 3–12.
13. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 421 с.
14. Серова, Т.С. Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в Интернет / Т.С. Серова, Ю.Ю. Червенко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2014. – № 9. – С. 3–12.
15. Глазман, М.С. Научное творчество как диалог / М.С. Глазман // Научное творчество. – М.: Наука, 1969. – С. 221–232.
16. Наугольных, А.Ю. Навыки и умения осмысления и понимания в полном письменном переводе как дидактический объект профессиональной подготовки переводчика: автореф. ... канд. пед. наук / А.Ю. Наугольных. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
17. Новиков, А.И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М., 1976. – 215 с.
18. Новиков, А.И. Текст и его смысловые доминанты / А.И. Новиков. – М.: Изд-во Ин-та языкознания РАН, 2007.
19. Серова, Т.С. Информационно направленный анализ и выявление денотатов как способ осмысления и понимания информации исходного текста в полном письменном переводе / Т.С. Серова, А.Ю. Наугольных // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 292–307.

## References

1. Zimniaia I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniu na inostrannom iazyke [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language]. 2nd ed. Moscow, Prosveshchenie, 1985, 160 p.
2. Serova T.S. Psikhologiiia perevoda kak slozhnogo vida rechevoi deiatel'nosti [Psychology of translation as a complex type of speech activity]. Perm, PSTU, 2001, 211 p.
3. Serova T.S. Kommunikativnaia rechevaia edinitsa pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda [A communicative speech unit of technical translation]. *Language and Culture*, 2010, no. 2, pp. 106–114.
4. Shadrikov V.D. Deiatel'nost' i sposobnost' [Activity and ability]. Moscow, Logos, 1994, 315 p.
5. Zhinkin N.I. Rech' kak provodnik informatsii [Speech as a conductor of information]. *Psikholingvistika: izbrannye trudy*. Moscow, Labirint, 2009, pp. 10–141.
6. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaiia psikhologiiia [Educational psychology]. Moscow, Pedagogika-Press, 1996, 671 p.
7. Leont'ev A.N. Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat, 1975, 304 p.
8. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniia [Selected psychological works]. Moscow, 1983, vol. 2, 320 p.
9. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech': Sbranie sochinenii [Thinking and speech. Collection papers]. Vol. 2. Ed. V.V. Davydov. Moscow, Pedagogika, 1982, 504 p.

10. Naugol'nykh A.Iu. Obuchenie perevodchikov ponimaniuu tekhnicheskikh tekstov: nachal'nyi etap [Teaching translators to understand technical texts: Initial stage]. *Teoriia i praktika perevoda i professional'noi podgotovki perevodchikov. Nauchno-tekhnicheskii perevod*. Proc. II Sci.-Method. Colloquium. Perm, PSTU, 2009, pp. 177–187.

11. Serova T.S. Aktualizatsiia smyslovykh svyazei pri obuchenii osmysleniiu, ponimaniuu informatsii iskhodnykh tekstov i porozhdeniiu tekstov pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda [Actualization of semantic links in teaching sense-making and comprehension of source text information and target text production in technical translation]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2022, no. 4, pp. 121–139.

12. Serova T.S. Kharakteristiki i funktsii professional'no-orientirovannogo chteniia v obrazovatel'noi i issledovatel'skoi deiatel'nosti studentov, aspirantov i prepodavatelei universiteta [Features and functions of professionally oriented reading in research and educational activities of university students and teachers]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2013, no. 7 (49), pp. 3–12.

13. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern translation studies]. 3rd ed., Moscow, R.Valent, 2017, 408 p.

14. Serova T.S., Chervenko Iu.Iu. Obuchenie poiskovo-referentnomu chteniiu inoiazychnykh istochnikov v Internet [Teaching search-referent reading of the Internet texts in foreign language]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2014, no. 9, pp. 3–12.

15. Glazman M.S. *Nauchnoe tvorchestvo kak dialog* [Scientific creativity as dialogue]. Nauchnoe tvorchestvo. Moscow, Nauka, 1969, pp. 221–232.

16. Naugol'nykh A.Iu. *Navyki i umeniia osmysleniia i ponimaniia v polnom pis'mennom perevode kak didakticheskii ob"ekt professional'noi podgotovki perevodchika* [Skills and abilities of text perception and comprehension in full translation as a didactic object of translator training]. Abstract of PhD thesis. Yekaterinburg, 2006, 24 p.

17. Novikov A.I. *Semantika teksta i ee formalizatsiia* [Text semantics and its formalization]. Moscow, 1976, 215 p.

18. Novikov A.I. *Tekst i ego smyslovye dominanty* [Text and its meaning dominants]. Eds. N.V. Vasil'eva, N.M. Nesterova, N.P. Peshkova. Moscow, RAS Institute of Linguistics, 2007, 224 p.

19. Serova T.S., Naugol'nykh A.Iu. *Informatsionno napravlennyi analiz i vyavlenie denotatov kak sposob osmysleniia i ponimaniia informatsii iskhodnogo teksta v polnom pis'mennom perevode* [Information-centered analysis and identification of denotations as a means of conceptualization and comprehension of the source text information in full translation]. *Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 292–307.

**Сведения об авторах**

**СЕРОВА Тамара Сергеевна**

e-mail: [tamaraserowa@yandex.ru](mailto:tamaraserowa@yandex.ru)

Доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

**НАУГОЛЬНЫХ Антон Юрьевич**

e-mail: [anton.naugolnykh@pstu.ru](mailto:anton.naugolnykh@pstu.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

**ПИПЧЕНКО Елена Леонидовна**

e-mail: [elenapipchenko@yandex.ru](mailto:elenapipchenko@yandex.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

**About the authors**

**Tamara S. SEROVA**

e-mail: [tamaraserowa@yandex.ru](mailto:tamaraserowa@yandex.ru)

Doctor of Education, Professor, Research Lead, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

**Anton Yu. NAUGOLNYKH**

e-mail: [anton.naugolnykh@pstu.ru](mailto:anton.naugolnykh@pstu.ru)

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

**Elena L. PIPCHENKO**

e-mail: [elenapipchenko@yandex.ru](mailto:elenapipchenko@yandex.ru)

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов:* Т.С. Серова – 60 %, А.Ю. Наугольных – 20 %, Е.Л. Пипченко – 20 %.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Серова, Т.С. Профессионально направленное гибкое переводческое чтение текстов в речевой билингвальной деятельности письменного технического перевода / Т.С. Серова, А.Ю. Наугольных, Е.Л. Пипченко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 178–196.

Please cite this article in English as:

Serova T.S., Naugolnykh A.Yu., Pipchenko E.L. Flexible professionally-oriented translation reading in bilingual written technical translation. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 178–196.

УДК 81'253

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2025.1.16

**М.П. Коваленко**

Поступила: 06.03.2025

Одобрена: 28.03.2025

Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет,  
Пермь, Российская Федерация

Принята к печати: 07.04.2025

## РЕШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО АУДИРОВАНИЯ

Рассматривается вопрос развития у будущих переводчиков речевых умений переводческого аудирования посредством решения коммуникативно-речевых задач как особым образом организованных упражнений. Выделяются и описываются виды простых и сложных речевых умений переводческого аудирования в устном техническом переводе. Простые речевые умения рассматриваются как умения выполнять по оптимальным параметрам только речевые действия аудирования и фиксации мысли как программы смыслового содержания исходного текста, а сложные аудитивные умения – как умения, в которых синхронно с аудированием как основным видом речевой деятельности осуществляется один или несколько других видов речевой деятельности. В качестве дидактического решения формирования умений переводческого аудирования автор предлагает интегрировать в процесс обучения коммуникативно-речевые задачи как особым образом организованные упражнения в переводческом аудировании. Дается определение коммуникативно-речевой задачи, обозначаются ее дидактические функции, требования к содержанию и структуре, выделяются константные и вариативные ее компоненты. С учетом получаемых продуктов как целей-результатов деятельности переводческого аудирования в тесной связи с чтением, письмом-фиксацией и говорением выделяются виды коммуникативно-речевых задач: устное/письменное сообщение, подготовленное на основе полученной программы смыслового содержания аудируемого фрагмента; монологическое высказывание как более сложная комплексная форма речевого диалогического общения; варианты текста перевода как продукты деятельности устного технического перевода. Приведены примеры решения каждого вида коммуникативно-речевой задачи с демонстрацией в них инструкции, используемого аутентичного речевого фрагмента и алгоритма решения как последовательности шагов, направленных на получение продукта деятельности переводческого аудирования.

**Ключевые слова:** *билингвальное речевое общение, устный технический перевод, переводческое аудирование, речевые умения переводческого аудирования, коммуникативно-речевая задача, мысль, информационная единица, упражнение.*



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**M.P. Kovalenko**

Perm National Research Polytechnic University,  
Perm, Russian Federation

Received: 06.03.2025

Accepted: 28.03.2025

Published: 07.04.2025

## **SOLVING COMMUNICATIVE TASKS IN THE PROCESS OF DEVELOPING FUTURE INTERPRETERS' LISTENING SKILLS**

The article explores the development of future interpreters' listening skills by engaging them in communicative tasks through a series of specially designed exercises. The author identifies and describes the types of simple and complex skills that are involved in the development of interpreters' listening comprehension in the process of technical interpretation. Simple auditive skills are defined as the ability to capture and record thoughts within the semantic scope of the text while performing listening comprehension according to specified parameters. Complex auditive skills involve combining listening comprehension as the primary skill, with one or more additional activities performed simultaneously. As a didactic approach to developing interpreters' listening skills, the author proposes integrating communicative tasks into the learning process through specially designed listening comprehension exercises. The author also provides a definition of a communicative task, outlines its didactic functions, specifies the requirements for its content and structure, and highlights its constant and variable components. Taking into account the outcomes of interpreters' listening comprehension activities that are closely connected with reading, writing, and speaking, the following types of communicative tasks are identified: an oral or written message, based on the received semantic scope of the fragment; a monologic statement as a more complex form of communication; variants of interpreted text as the products of oral interpretation. The paper provides examples of the solutions for each type of communicative tasks, including the demonstration of the instructions, the authentic speech fragment used, and the solution algorithm as a step-by-step process aimed at achieving the outcomes of interpreters' listening comprehension.

**Keywords:** *bilingual communication, technical interpretation, interpreters' listening comprehension, listening comprehension skills, communicative task, thought, information unit, exercise.*

### **Введение**

Переводческое аудирование в устном техническом переводе представляет собой сложную рецептивную речемыслительную деятельность переводчика, направленную на восприятие, осмысление и понимание условно абсолютного количества информационных единиц исходного текста как речевого фрагмента дискурса с целью создания программы его смыслового содержания как основы для формулирования текста перевода средствами языка перевода.

Осуществление оптимальным образом устной рецептивной деятельности определяется следующими основными факторами: во-первых, наличием у переводчика прошлого опыта и владением им предметным планом; во-вторых, сформированностью переводческого лексикона-тезауруса как системного и целостного представления определенной области знаний (Ю.Н Караулов), денотатной структуры текста (А.И. Новиков) через основные ключевые понятия данной области на родном и иностранном языках,

и в-третьих, особо значимым фактором осмысления и понимания информации аудируемых речевых фрагментов становится владение переводчиком речевыми навыками и умениями переводческого аудирования, тесно связанное в ситуациях устного технического перевода с тематически направленным референтным и информативным чтением, говорением и письмом, позволяющее использовать системные связи всех видов речевой деятельности и речевого общения.

Дидактическое решение третьей задачи, направленной на овладение будущим переводчиком простыми и сложными речевыми умениями переводческого аудирования в устном техническом переводе, становится возможным благодаря созданию и актуализации в процессе обучения коммуникативно-речевых задач как особым образом организованных упражнений в переводческом аудировании в условиях билингвального речевого общения, предполагающего речевое взаимодействие с другими субъектами с целью обмена ими мыслями, информацией.

### **Методология исследования**

Понимая под речевым умением способность субъекта осуществлять речевое действие по оптимальным параметрам [1] и его «способность управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения» [2], мы определяем речевое умение переводческого аудирования как способность переводчика осуществлять по оптимальным параметрам речевое действие или речевую деятельность аудирования в устном переводе с целью решения коммуникативных задач в новых ситуациях межкультурного билингвального речевого общения. В этом случае речевое умение переводческого аудирования должно обладать такими качествами, как целенаправленность (цель-задача и цель-результат), динамичность, продуктивность, интегрированность, иерархичность, которые будут обуславливать содержание шагов в технологиях овладения студентами простыми и сложными умениями этой речевой деятельности.

С учетом специфических характеристик переводческого аудирования в условиях устного технического перевода выделяются группы простых и сложных умений [3]. Первые предполагают выполнение по оптимальным параметрам только речевого действия аудирования, сопровождаемого записью-фиксацией, то есть умение слушать звучащий фрагмент текста, услышать, выявить, осмыслить, понять и зафиксировать мысли как программу смыслового содержания исходного текста, становящуюся основой для последующего развертывания смыслового содержания исходного текста и создания текста перевода. Сложными аудитивными умениями называются умения, в которых предусматривается синхронно с аудированием как основным видом

речевой деятельности или последовательно после него выполнение одного или нескольких других видов речевой деятельности, а также участие студентов в той или иной форме организации речевого общения-взаимодействия.

Группу **простых речевых умений** составляют следующие типы, каждый из которых может иметь несколько видов умений:

1) слушать, осмысливать и письменно фиксировать условно абсолютное количество мыслей как промежуточный результат деятельности переводческого аудирования;

2) слушать, осмысливать, понимать и письменно фиксировать мысли как программу смыслового содержания для последующего текста перевода;

3) слушать и одновременно визуально воспринимать внешние условия межкультурного речевого общения, выстраивать программу смыслового содержания исходного сообщения;

4) одновременно слушать и визуально воспринимать невербальное поведение говорящего и других субъектов межкультурного речевого общения, письменно фиксировать мысли как программу смыслового содержания исходного сообщения;

5) одновременно слушать и визуально воспринимать неязыковые знаковые средства, а также выстраивать программу смыслового содержания исходного сообщения.

Каждое развитое простое речевое умение должно обладать всеми качествами самостоятельной речевой деятельности аудирования в устном переводе, а именно целенаправленностью, когда решается цель-задача выявить и сохранить мысли, достигается цель-результат как составленная смысловая программа, динамичностью как качеством, требующим уложиться во времени звучания фрагмента текста-высказывания, продуктивностью в виде продукта как зафиксированной программы смыслового содержания, интегрированностью осуществляемых речевых операций употребления средств языка для выявления мыслей и их иерархичность, а также функционирующих речевых навыков с их качествами.

К **сложным речевым умениям** переводческого аудирования относятся умения слушать, осмысливать, понимать информацию речевого фрагмента, а также:

1) выстраивать, письменно фиксировать полную программу смыслового содержания исходного текста для последующего текста перевода (аудирование → письмо-фиксация → программа смыслового содержания);

2) одновременно выполнять референтное чтение по ключевым словам презентационного материала, выстраивать смысловую программу исходного сообщения (аудирование → референтное чтение презентационных материалов → программа смыслового содержания);

3) одновременно выполнять референтное чтение по ключевым словам презентационного материала, письменно фиксировать программу смыслового содержания исходного текста (аудирование → референтное чтение → письмо-фиксация → программа смыслового содержания);

4) одновременно зрительно воспринимать неязыковые знаковые средства, выстраивать программу смыслового содержания исходного текста (аудирование → восприятие неязыковых знаковых средств → письмо-фиксация → программа смыслового содержания исходного текста);

5) выстраивать программу смыслового содержания исходного текста и с опорой на нее формулировать текст средствами языка перевода (аудирование → письмо-фиксация → программа смыслового содержания → говорение).

Формирование и овладение сложными речевыми умениями переводческого аудирования организуются с учетом таких принципов, как структурированность и интегративность компонентов систем, устойчивость мотивации, взаимосвязь видов речевой деятельности, предметно-информационная обусловленность и целеполагание, связь единиц речи, языка и мышления, доминантность смысловых межпонятийных и предикативных связей, контекстная проблемная направленность.

При формировании сложных переводческих умений аудирования важно рассматривать и учитывать факторы сложности этого вида речевой деятельности в устном переводе, к которым можно отнести следующие:

1) объем звучащего аутентичного отрезка текста и время звучания: а) количественный состав свернутых мыслей; б) количество лексических единиц;

2) синхронно сопровождающие аудирование другие виды речевых действий и деятельности: а) аудирование – письмо-фиксация свернутых мыслей или репродуктивное письмо – создание программы смыслового содержания исходного текста; б) аудирование – референтное чтение по ключевым словам презентационного речевого материала – письмо-фиксация дополнительных мыслей – создание программы смыслового содержания исходного текста; в) аудирование – восприятие, осмысление неязыковых знаковых средств – письмо-фиксация дополнительных мыслей в создаваемой программе смыслового содержания; г) аудирование – восприятие и осмысление невербального поведения субъекта при сообщении – фиксация эмотивно-эмпатийного компонента дискурса; д) аудирование – репродуктивное письмо и создание программы смыслового содержания исходного текста – продуктивное говорение как порождение текста перевода средствами языка перевода;

3) степень активности включения механизма языкового переключения, перехода от средств исходного языка к средствам языка перевода;

4) аудирование аутентичных текстов с разными функционально-семантическими типами речи: описание, повествование, рассуждение (дедуктивное, индуктивное) и комплексный тип;

5) учет и использование при формировании и формулировании мыслей при аудировании всех типов эксплицитного и имплицитного контекстов лингвистического и экстралингвистического плана и фоновых знаний.

Дидактическим решением в развитии простых и сложных умений профессионально-ориентированного иноязычного аудирования становится создание необходимых условий для осуществления этого вида речевой деятельности посредством создания и реализации в учебном процессе учебных задач, выступающих как коммуникативно-речевые задачи (КРЗ).

Анализ психолого-педагогических работ отечественных ученых (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Кудрявцев, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.) показывает, что процесс осмысления и усвоения знаний и развития умений осуществлять ту или иную деятельность происходит по основным закономерностям процесса решения **учебных задач**.

А.Н. Леонтьев, указывая на связь учебной задачи с целью самой деятельности, определяет ее как цель, данную в определенных условиях [4]. Предложив термин «учебная задача», Д.Б. Эльконин сформулировал основное назначение учебной задачи – открытие, а значит, осознание субъектом способа решения задачи [5]. И.А. Зимняя, вслед за С.Л. Рубинштейном, изучавшим способы выражения мысли, проблемного вопроса вербальными средствами [6], считает, что процесс обучения иностранному языку должен быть ориентирован на решение «мыслительных проблемных задач» [7] в речевом общении-взаимодействии субъектов.

Для формирования коммуникативных умений профессионально-ориентированного иноязычного информативного чтения Т.С. Серова и Т.А. Ковалева предлагают включать в учебный процесс решение коммуникативно-познавательных задач как заданную в определенных условиях видов речевой деятельности цель чтения [8]. Решение такой коммуникативно-познавательной задачи предполагает доопределение этой цели, самостоятельный поиск способа ее решения, установление стратегии, планирование конечного результата, необходимого для коллективного взаимодействия [8]. Объектом в процессе решения такой задачи в чтении является неизвестная, новая для субъектов информация, извлекаемая из мыслей исходного текста и воспроизводимая для обмена ею с другими субъектами в процессе коллективного обсуждения исследуемой проблемы [9].

Эффективным способом развития умений переводческого аудирования выступает предварительно подготовленная преподавателем, принятая и понятая студентом **коммуникативно-речевая задача (КРЗ)** как особым образом организованное упражнение в переводческом аудировании в условиях билингвального речевого общения, предполагающего взаимодействие с другими субъектами с целью обмена информацией в процессе речевосприятия и

речепорождения [3], когда тексты становятся, согласно Н.И. Жинкину, проводниками информации [10], осмысливаемой, понимаемой и формируемой при аудировании, а затем формулируемой как осмысленная и понятая при создании текста перевода.

### **Исследование и его результаты**

В процессе развития простых и сложных умений переводческого аудирования коммуникативно-речевая задача соотносится с обозначенной в определенных условиях **целью** переводческого аудирования в УТП и выступает единицей обучения, имеющей свою структуру и становящейся **программой речевых действий** разных видов речевой деятельности [3].

При этом цель-задача переводческого аудирования, направленная на осмысление и понимание условно абсолютного количества информационных единиц, переосмысливается, доопределяется обучающимся, который выбирает определенный способ выявления и письма-фиксации мыслей, соотносимый с конечной целью-результатом как создаваемым текстом, необходимым для речевого общения с целью обмена с другими [3].

Коммуникативно-речевые задачи в условиях моно- и билингвального речевого общения в коммуникативно-речевых микроситуациях устного технического перевода в значительной степени основываются на принципах целенаправленности, проблемной предметно-информационной направленности, диалогичности как ориентации на речевое общение субъектов с целью обмена информацией, а также на принцип интеллектуальной речемыслительной активности [Там же]. Решение коммуникативно-речевых задач предусматривает тесную связь и обусловленность межгруппового коллективного взаимодействия внутригрупповым субъект-субъектным взаимодействием с целью обмена информацией посредством активной иноязычной речевой деятельности [11, 12].

Важно отметить, что такая организация субъект-субъектного равнопартнерского взаимодействия с учетом постоянной смены функций, решения целей-задач и достижения индивидуальных и коллективных целей-результатов (В.Д. Шадриков) ставит каждого субъекта в условия тесной связи с другими, что обуславливает создание динамической структуры потребностей в информации, фактах, мыслях для обмена с другими, а при опредмечивании их вызывает устойчивую мотивацию (А.Н. Леонтьев) [4] решения целей-задач, ведущих к конечной цели-результату.

Инструкция в коммуникативно-речевой задаче выполняет функцию управления деятельностью посредством постановки цели-задачи, обусловленной проблемной предметно-информационной направленностью, формулирования способов ее решения, обеспечивающих ориентировку, последова-

тельность планируемой деятельности аудирования в тесной связи с другими видами, обозначения способов выявления мыслей.

Вариативность коммуникативно-речевых задач в предлагаемой системе обучения переводческому аудированию проявляется в различных способах актуализации специфических характеристик переводческого аудирования и выступает основанием для выделения видов коммуникативно-речевых задач как особым образом организованных упражнений. Вариативность КРЗ, направленных на формирование сложных умений переводческого аудирования, может касаться следующих аспектов:

1) объем и длительность звучания аутентичного речевого фрагмента как объекта аудирования: а) количественный состав мыслей как информационных единиц, б) количество лексических единиц;

2) функционально-семантический речевой тип аутентичного речевого фрагмента: а) описание, б) повествование, в) рассуждение;

3) способ выделения мыслей: а) объединенный по смыслу ряд слов как денотат, б) тема-рематические единства;

4) содержание сложного умения деятельности переводческого аудирования во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности: а) выполнение одновременно с аудированием чтения и письма; б) направленность на разные речевые единицы дискурса; в) направленность на тексты с неязыковыми знаковыми средствами;

5) активность включения механизма переключения с исходного языка на язык перевода: а) монолингвальность, б) билингвальность (частичная или полная);

б) цель-результат как продукт коммуникативно-речевой ситуации: а) сообщение, б) высказывание, в) вариант текста перевода [3].

В общей системе обучения переводческому аудированию выделяется отдельная группа упражнений, направленных на формирование простых и сложных речевых умений переводческого аудирования посредством решения коммуникативно-речевых задач, в инструкции которых указываются цели-задачи и цели-результаты деятельности переводческого аудирования, а также условия и способ их достижения. Для выделения типов упражнений данной группы существуют следующие основания: 1) форма организации речевого общения и ситуативная обусловленность; 2) монолингвальность или билингвальность речевого общения; 3) вид коммуникативно-речевой задачи; 4) содержание сложного речевого умения: а) сопровождение аудирования разными видами речевой деятельности; б) аудирование разных речевых единицы дискурса; в) обращение к речевым фрагментам с разными видами неязыковых знаковых средств, а также 5) цели-результаты как продукты коммуникативно-речевой задачи.

С учетом получаемых в процессе преобразования программы смыслового содержания исходного речевого фрагмента **продуктов** как достигнутых целей-результатов деятельности переводческого аудирования в тесной связи с чтением, письмом-фиксацией и говорением выделяются следующие виды коммуникативно-речевых задач: 1) устное/письменное **сообщение**, подготовленное на основе полученной и преобразованной программы смыслового содержания аудируемого фрагмента; 2) подготовленное или спонтанное монологическое **высказывание** как более сложная комплексная структурированная форма речевого диалогического общения; 3) **варианты текста перевода** как продукты деятельности устного технического перевода с учетом их контекстной и ситуативной обусловленности.

Для демонстрации процесса решения студентами разных видов коммуникативно-речевых задач рассмотрим содержание шагов технологии создания программы смыслового содержания исходного текста в таких формах организации взаимодействия субъектов речевого общения, как обсуждение проблемного вопроса в коммуникативной паре и участие этой пары в субъект-субъектном коллективном взаимодействии с целью обмена информацией, полученной в процессе достижения цели-результата как программы смыслового содержания исходного текста.

Так, обратимся к примеру решения коммуникативно-речевой задачи, целью-результатом которой выступает подготовленное **сообщение** на основе прослушанного иноязычного речевого фрагмента. Инструкция КРЗ формулируется следующим образом:

*«Прослушайте речевой фрагмент о реализации мер в рамках энергетической реформы Германии и: 1) зафиксируйте ключевые слова, раскрывающие его ключевую мысль относительно а) роли атомной электростанции для общины Графенрайнфельд и б) планов закрытия атомной электростанции; 2) дополните девять рядов объединенных по смыслу слов как денотатов, развивающих главную мысль; 3) на основе «денотатных» рядов как свернутых мыслей сформулируйте, используя лексические и морфологические средства, развернутые мысли; 4) с опорой на развернутые мысли и главную мысль речевого фрагмента выступите в группе с сообщением по одному из вопросов».*

Продемонстрируем решение этой задачи студентами в паре в рамках четырех шагов технологии овладения навыками и умениями переводческого аудирования на примере текста **“Energiewende in Grafenrheinfeld”** [13].

**Grafenrheinfeld** in Unterfranken und die Atomkraft. Jahrzehntelang war das eigentlich ein und dasselbe. Doch für Deutschlands ältesten Atommeiler, der 1981 erstmalig **in Betrieb** genommen wurde, soll Ende Mai **Schluss** sein. Die **Betreiberfirma** E.ON. wird den **Reaktor** dann **abschalten**. Die **Energiewende** in Grafenrheinfeld hat begonnen. Nach dem **Unglück** von Fukushima 2011 war es ja

*praktisch gewollt, dass Grafenrheinfeld vom Netz geht. Und wir müssen damit leben. Es hat die große Politik bestimmt.*

**На первом шаге** студенты осуществляют референтное аудирование, выявляют, фиксируют ключевые слова как смысловую группу, отражающую главную мысль фрагмента: *Grafenrheinfeld, Atomkraft, Deutschland, Atommeiler, 1981, Betrieb, Ende, Mai, Schluss, Betreiberfirma, E.ON., Reaktor, abschalten, Energiewende* и формулируют главную мысль: *Die Abschaltung des Atomkraftwerkes Grafenrheinfeld von der Betreiberfirma E.ON im Rahmen der Realisierung der Energiewende Deutschlands* (Остановка атомной электростанции Графенрайнфельд компанией E.ON в рамках реализации энергетической реформы Германии).

**На втором шаге студентами** осуществляется повторное аудирование речевого фрагмента, дополняются и фиксируются объединенные по смыслу ряды слов как денотаты, являющиеся элементарными свернутыми мыслями фрагмента:

- 1) *Energiewende-Grafenrheinfeld-Unterfranken-Atomkraft;*
- 2) *Grafenrheinfeld- -Atomkraft-Jahrzehntelang-ein und dasselbe;*
- 3) *Grafenrheinfeld (KKW)-Deutschland-ältesten-Atommeiler;*
- 4) *Grafenrheinfeld (KKW)-1981-in Betrieb-nehmen;*
- 5) *Grafenrheinfeld (KKW)-Ende Mai-Schluss;*
- 6) *Betreiberfirma E.ON. -Reaktor-abschalten;*
- 7) *Energiewende-Grafenrheinfeld-beginnen;*
- 8) *Unglück-Fukushima-Grafenrheinfeld-vom Netz-gehen;*
- 9) *wir-leben-groß-Politik-bestimmen.*

**Третий шаг** предусматривает формулирование посредством лексических и морфологических средств развернутых мыслей на основе выделенных во втором шаге девяти групп объединенных по смыслу слов. В рамках третьего шага выполняются речевые лексические и морфологические операции в речевых действиях говорения и письма-фиксации, направленные на развертывание мыслей как ряда информационных единиц исходного текста, по методу «размышления вслух» в парном речевом общении:

- 1) *Realisierung der Energiewende im Grafenrheinfeld;*
- 2) *ein und dasselbe = jahrzehntelange enge Verbindung zwischen dem Grafenrheinfeld und der Atomkraft;*
- 3) *der älteste Atommeiler Grafenrheinfeld in Deutschland;*
- 4) *die Betriebsaufnahme/Inbetriebnahme des Kernkraftwerks Grafenrheinfeld 1981;*
- 5) *Schluss (Abschaltung/) des Kernkraftwerks Grafenrheinfeld Ende Mai;*
- 6) *Abschaltung des Reaktors von der Betreiberfirma E.ON;*
- 7) *der Beginn der Energiewende in Grafenrheinfeld;*

8) *der Wunsch (der Menschen) nach einer Stilllegung des Kernkraftwerks Grafenrheinfeld nach dem Unglück in Fukushima;*

9) *das Leben des Dorfs ohne Kernkraftwerk als Entscheidung der großen Politik.*

**Четвертый шаг** включает выступление с сообщением по одному из проблемных вопросов в групповом речевом общении:

1) *Im unterfränkischen Grafenrheinfeld gibt es Atomkraft(werk). Der Atommeiler Grafenrheinfeld ist der älteste in Deutschland. Das Kernkraftwerk Grafenrheinfeld wurde 1981 in Betrieb genommen. Das Dorf Grafenrheinfeld und die Atomkraft sind eng verbunden.*

2) *Im Grafenrheinfeld wird Energiewende realisiert. Das Kernkraftwerk Grafenrheinfeld wird Ende Mai abgeschaltet werden. Der Reaktor wird von der Betreiberfirma E.ON abgeschaltet/stillgelegt worden. Nach dem Unglück in Fukushima wollten die Menschen das Kernkraftwerk Grafenrheinfeld abschalten. Das Dorf Grafenrheinfeld wird ohne Kernkraftwerk leben. Das bestimmt die große Politik.*

В качестве примера коммуникативно-речевой задачи, целью-результатом которой является подготовка в паре целостного **высказывания** для участия в коллективном речевом монологическом общении, организуемом в форме проведения круглого стола «Приливные электростанции как альтернативный экологический источник энергии», может быть рассмотрена четырехшаговая технология, сопровождаемая следующей инструкцией:

*«Прослушайте свой речевой фрагмент, описывающий историю появления первых приливных электростанции и 1) с опорой на данные вам простые элементарные предложения на исходном языке сформулируйте сложные предложения и запишите их, обсуждая результаты в парной работе; 2) запишите средствами исходного языка полный связный текст, 3) используя его как основу, выступите на заседании круглого стола, учитывая в своем высказывании его трехчастную структуру, включающую вступление, основную часть, заключение; 4) прослушайте высказывания других студентов и в группе сравните характеристики описанной вами приливной электростанции с другими электростанциями».*

### ***Kann das Meer nutzbare Energie erzeugen?***

*Schon in alter Zeit überlegte man, ob sich die Kräfte beim Gezeitenwechsel nutzen lassen. Nach Versuchen in den Jahren 1897, elektrischen Strom durch die Gezeitenwechsel zu erzeugen, nahm man 1967 ein Großkraftwerk an der Rance-mündung bei St. Malo in Betrieb, das 240 MW leistet. Die Pläne für dieses Kraftwerk wurden bereits 1919 erstellt. Für Studienzwecke errichtete man 1968 in der Kislaja Bucht (Russland) ein Gezeitenkraftwerk, das 800 KW leistet. Weitere Pläne*

*für derartige Kraftwerke gibt es in Argentinien, Australien, Großbritannien, Kanada, Russland und den USA [14].*

Осуществляя решение третьей коммуникативно-речевой задачи в рамках **первого шага**, обучающийся синхронно выявляет и фиксирует ключевые слова, отражающие главную мысль фрагмента: *Meer-Energie-erzeugen-Gezeitenwechsel-nutzen-Strom-1897-1966-Rance-Mündung-St.Malo-1968-Kislaja-Russland-Gezeitenkraftwerk-Pläne-Argentinien-Australien-Großbritannien-Kanada-Russland-USA*, а далее формулирует главную мысль фрагмента: «*Geschichte der Nutzung von Gezeitenkraftwerken für die Stromerzeugung*» («История использования приливных электростанций для производства электроэнергии»).

В рамках **второго шага** после аудирования всего микротекста читают вслух простые предложения, данные как информационная основа:

- 1) *Man kann nutzbare Energie durch die Meereskräfte erzeugen.*
- 2) *Die Menschen haben die Kräfte aus dem Gezeitenwechsel in alter Zeit genutzt.*
- 3) *Man versuchte 1897 den elektrischen Strom durch Gezeitenwechsel zu erzeugen.*
- 4) *Das Großkraftwerk an der Rance-Mündung bei St.Malo wurde 1967 in Betrieb genommen.*
- 5) *Leistung des Großkraftwerkes bei St-Malo beträgt 240 MW;*
- 6) *Die Pläne für das Großkraftwerk an der Rance-Mündung wurden bereits 1919 erstellt.*
- 7) *1968 errichtete man in der Kislaja Bucht (Russland) ein Gezeitenkraftwerk.*
- 8) *Leistung des Gezeitenkraftwerks in der Kislaja Bucht beträgt 800 KW.*
- 9) *Die Pläne für derartige Kraftwerke werden heute in Argentinien, Australien, Großbritannien, Kanada erstellt.*

На **третьем шаге** с учетом выявленных смысловых связей между предложениями создаются варианты сложных предложений:

4-5) *Das Großkraftwerk an der Rance-Mündung, dessen Leistung 240 MW beträgt, wurde 1967 in Betrieb genommen.*

7-8) *Die Leistung des Gezeitenkraftwerks in der Kislaja Bucht, das 1968 errichtet wurde, beträgt 800 KW.*

4-6) *Obwohl man die Pläne für das Großkraftwerk an der Rance-Mündung bereits 1919 erstellte, wurde es erst 1967 in Betrieb genommen.*

3-6) *Nachdem man 1897 versucht hatte, den elektrischen Strom durch Gezeitenwechsel zu erzeugen, wurden 1919 die Pläne für das Großkraftwerk an der Rance-mündung bei St.Malo erstellt.*

6-4) *Die Pläne für das Kraftwerk an der Rance-Mündung, das 1967 in Betrieb genommen wurde, wurden bereits 1919 erstellt.*

В рамках **четвертого шага**, основываясь на принципах взаимосвязи аудирования с письмом-фиксацией и говорением, выполняется запись средствами исходного языка цельного связного текста-высказывания с включением в него созданных на третьем шаге сложных предложений, вступления и заключения:

*Sehr geehrte Kollegen. Wir werden uns heute der Frage zuwenden, welche alternative Energiequellen wir bereits heute nutzen können.*

*Heute wird die umweltfreundliche Energie aus dem Meer gewonnen, beim Gezeitenwechsel. Die Menschen haben die Kräfte aus dem Gezeitenwechsel in alter Zeit genutzt. Nachdem man 1897 versucht hatte, den elektrischen Strom durch Gezeitenwechsel zu erzeugen, wurden 1919 die Pläne für das Großkraftwerk an der Rance-mündung bei St.Malo erstellt. 1967 wurde das Großkraftwerk an der Rance-mündung bei St.Malo in Betrieb genommen. Leistung dieses Großkraftwerkes beträgt 240 MW. Ein Jahr später, 1968 wurde in der Kislaja Bucht (Russland) ein Gezeitenkraftwerk errichtet, dessen Leistung 800 KW betrug. Weitere Pläne für derartige Kraftwerke werden heute in Argentinien, Australien, Großbritannien, Kanada erstellt.*

*So kommen wir zu dem Schluss, dass die Menschen Gezeitenenergie als alternative ökologische Energiequelle weiterentwickeln und nutzen müssen.*

На основе подготовленных всеми парами монологических высказываний организуется внутригрупповое субъект-субъектное взаимодействие с целью обмена информацией из всех предложенных для аудирования исходных текстов по вопросу использования приливных электростанций в мире.

Следующая коммуникативно-речевая задача, целью-результатом которой становится **вариант текста перевода**, предусматривает участие каждой пары в коллективном речевом билингвальном общении в форме «презентации продукции». Эта КРЗ включает от четырех до пяти шагов технологии и сопровождается следующей инструкцией:

*«Прослушайте и переведите речевой фрагмент об инновационной технологии в производстве современных солнечных модулей. Для этого выполните следующие шаги: прослушайте данный вам видеоклип и: 1) выявите, зафиксируйте ключевые слова и на их основе сформулируйте основную мысль фрагмента; 2) послушайте еще раз речевой фрагмент и на основе данных вам свернутых мыслей на исходном языке сформулируйте развернутые мысли на том же языке, 3) выполните перевод и запись развернутых мыслей на языке перевода; 4) опираясь на развернутые мысли на исходном языке и языке перевода, составьте простые элементарные предложения соответственно на обоих языках; 5) определите последовательность предложений в создаваемом тексте перевода и выступите с вашим вариантом перевода по проблемному вопросу о существующих возможностях повышения производительности фотовольтаических модулей.*

Решая данную КРЗ, студенты аудируют текст “Das Hochleistungsmodul mit 340 Watt von LG Electronics” [15] с целью его перевода на русский язык:

### ***Das Hochleistungsmodul mit 340 Watt von LG Electronics***

*Sie sehen hier unser Hochleistungsmodul mit 340 Watt Leistung. Es ist ein Standardmodul, Größe 60 Zellen, Meter mal Meter 70 ca. in den Dimensionen. Es gibt nichts auf der Zelle, das ist ein sogenanntes rückseitenkontaktes Modul, das heißt, sowohl die positive Ladung als auch die negative Ladung wurden auf der Rückseite abgenommen, Backcontact-Technology oder rückseitenkontaktierte Technologie. Damit hat man auf der Zelle überhaupt keine Verschattung und kann dementsprechend die komplette Sonneneinstrahlung auf der Vorderseite ausnutzen, d.h. in einer Spitzenleistung bis zu 340 Watt auf einer Standardmodulgröße.*

В рамках **первого шага** обучающиеся синхронно выявляют и фиксируют ключевые слова: *Hochleistungsmodul, LG Electronics, Leistung, Standardmodul, Größe, Zellen, Backcontact-Technology/rückseitenkontaktierte Technologie, keine Verschattung, Sonneneinstrahlung, Vorderseite, Spitzenleistung*, которые становятся основным средством осмысления и понимания главной мысли, ее формирования и формулирования, а именно «достижение высокой производительности фотовольтаических модулей немецкой компании LG Electronics на основе использования Backcontact-Technology (технологии с контактами на оборотной стороне модуля), позволяющей уменьшить затенение лицевой стороны панели и осуществить процесс генерации электричества на задней стенке ячейки».

На **втором шаге** студенты повторно аудируют речевой фрагмент и на основе данных им свернутых мыслей на исходном языке формулируют, используя лексические и морфологические средства, развернутые мысли на том же языке, а затем в рамках **третьего шага** осуществляют перевод и запись развернутых мыслей на языке перевода:

1) *das Hochleistungsmodul mit 340 Watt Leistung (высокопроизводительный модуль мощностью 340 Ватт);*

2) *die Standardmodulgröße des 60-zelligen (Solar)Moduls: Meter mal Meter 70 ca (обычный размер стандартного 60-элементного модуля: метр на метр семьдесят);*

3) *nichts auf der Zelle des Modules (отсутствие контактов на лицевой стороне (передней части) панели);*

4) *Rückseitenkontaktes Hochleistungsmodul mit 340 Watt (высокопроизводительный модуль мощностью 340 Ватт с контактом на оборотной стороне модуля);*

5) *Back Contact Technology/rückseitenkontaktierte Technologie des Modules (технология с размещением контактов на оборотной стороне модуля);*

6) *die Abnahme der positiven Ladung der negativen Ladung auf der Rückseite des Moduls* (перенос положительных и отрицательных контактов на заднюю стенку модуля);

7) *keine Verschattung auf der Zelle des Moduls* (отсутствие затенения на ячейке модуля);

8) *Ausnutzung der kompletten Sonneneinstrahlung auf der Vorderseite des Moduls* (поглощение максимального количества солнечного света фронтальной стороной модуля);

9) *Spitzenleistung bis zu 340 Watt auf einer Standardmodulgröße (340 Watt – пиковая мощность при стандартном размере модуля);*

В рамках **четвертого шага** студенты формулируют простые элементарные предложения на исходном языке и языке перевода:

1. *Man sieht hier das Hochleistungsmodul mit 340 Watt Leistung.* (Здесь вы видите высокопроизводительный модуль мощностью 340 Ватт).

2. *Das normale (Solar)Modul (Standardmodul) hat 60 Zellen.* (Стандартный модуль содержит 60 ячеек (фотоэлементов)).

3. *Das ist eine Standardmodulgröße mit 60 Zellen, Meter mal Meter 70 ca.* (Это обычный размер стандартного модуля с 60 (фото)элементами метр на метр семьдесят).

4. *Man sieht nichts auf der Zelle.* (На ячейке ничего нет (контактов)).

5. *Das Hochleistungsmodul mit 340 Watt hat den Rückseitenkontakt.* (Высокопроизводительный модуль мощностью 340 Ватт имеет контакты на оборотной стороне модуля).

7. *Back Contact Technologie heißt rückseitenkontaktierte Technologie.* (Back Contact Technology – это технология с размещением контактов на оборотной (тыльной/задней) стороне модуля).

6. *Die positive Ladung und die negative Ladung wurden auf der Rückseite des Moduls abgenommen.* (Положительные и отрицательные контакты перенесены на тыльную сторону модуля).

7. *Es gibt keine Verschattung auf der Zelle des Moduls.* (На фотоэлементе нет затенения).

8. *Sonneneinstrahlung wird komplett auf der Vorderseite des Moduls ausgenutzt.* (На фронтальной стороне модуля происходит максимальное поглощение/генерация солнечного света).

9. *Spitzenleistung auf einer Standardmodulgröße beträgt bis zu 340 Watt.* (Пиковая мощность при стандартном размере модуля составляет 340 Ватт).

На **пятом шаге** решения данной задачи каждая пара выстраивает простые элементарные предложения в определенной последовательности для создания своего варианта текста перевода и представляет его в коллективном речевом общении в рамках презентации новых технологий в производстве современных фотовольтаических модулей:

*Здесь вы видите высокопроизводительный фотовольтаический модуль мощностью 340 Ватт. Этот стандартный модуль размером метр на метр семьдесят содержит 60 ячеек (фотоэлементов). Как вы заметили, на передней стороне панели нет контактов, поскольку они расположены на ее оборотной стороне. Здесь используется Back Contact Technology – это технология с размещением положительных и отрицательных контактов на тыльной стороне модуля. Благодаря этой технологии на фотоэлементе отсутствует затенение и на фронтальной стороне модуля происходит максимальное поглощение (генерация) солнечного света. Пиковая мощность такого модуля в его стандартном размере составляет 340 Ватт.*

### **Заключение**

Таким образом, коммуникативно-речевая задача выступает как эффективная единица обучения, позволяющая сформировать простые и сложные речевые умения переводческого аудирования со всеми необходимыми их качествами: целенаправленностью, продуктивностью, динамичностью, интегрированностью, иерархичностью, доминантностью смысловых межпонятийных и предикативных связей, связей единиц речи, языка и мышления. Для этого при разработке и решении коммуникативно-речевых задач необходимо учитывать требования, которые обязательно должны быть отражены в инструкции к каждой задаче, а именно:

а) направленность конечной цели-результата на выявление, осмысление, понимание и письмо-фиксацию условно абсолютного количества информационных единиц в виде программы смыслового содержания исходного текста, необходимой для последующего ее использования в порождении текста как речевого продукта, будь то сообщение, высказывание или вариант текста перевода;

б) связь индивидуальных целей-задач и целей-результатов с коллективными целями-задачами, указание на конечный речевой продукт и обязательный выход с речевым продуктом как индивидуальным результатом в коллективное речевое общение;

в) указание на конкретный способ фиксации информационных единиц в виде объединенных по смыслу слов как денотатов, тема-рематических единств с целью соблюдения специфической характеристики переводческого аудирования, связанной с необходимостью фиксации условно абсолютного количества информационных единиц аудируемого речевого фрагмента;

г) включение в инструкцию четкой формулировки проблемного вопроса, требующего решения как нахождение необходимой информации в процессе осуществления действий и деятельности переводческого аудирования во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности;

д) интегрированность осуществляемых речевых операций употребления средств языка для выявления мыслей и их иерархичность, а также функционирующих речевых навыков с их качествами.

Важно также отметить, что обучение профессионально-ориентированному иноязычному аудированию посредством коммуникативно-речевых задач возможно только на основе цельных связанных речевых фрагментов как объектов переводческого аудирования, содержание которых обеспечивает реализацию вышеназванных требований к дидактической организации коммуникативно-речевых задач.

### **Список литературы**

1. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
2. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Коваленко, М.П. Обучение профессиональному аудированию будущих устных переводчиков в технической сфере: монография / М.П. Коваленко, Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. – 350 с.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – 2-е изд., доп. – М.: Мысль, 1965. – 570 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин.; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
6. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – 2-е изд. — М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
7. Серова, Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения / Т.С. Серова, Т.А. Ковалева. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. – 136 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.; отв. ред. и авт. вступ. статьи Е.В. Шорохова; сост. и авт. коммент. К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский; Акад. пед. наук СССР; Ин-т философии АН СССР; Ин-т психологии АН СССР. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
9. Серова, Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: (13.00.02) / Т.С. Серова; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л., 1989. – 447 с.
10. Жинкин, Н.И. Психолингвистика: избр. тр. / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. – 288 с.
11. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
12. Горева, Т.А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению: монография / Т.А. Горева, Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2005. – 167 с.

13. Energiewende in Grafenrheinfeld. DW-Deutsch: [телепередача] // YouTube: [сайт]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=59WgBk2k7zI> (дата обращения: 22.07.2023).

14. Breitsameter, F. Technik im Überblick: Die bedeutendsten Daten, Fakten, Ereignisse und Personen / F. Breitsameter. – München: Compact-Verlag, 2009. – 384 s.

15. LG Electronics präsentiert das Hochleistungsmodul Neon R mit 375 Watt [видеозапись презентации] // Intersolar Europe 2019. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Ijw3q-Y-cmU> (дата обращения: 30.06.2023).

## References

1. Leont'ev A.A. Iazyk, rech', rechevaia deiatel'nost' [Language, speech, speech activity]. Moscow, Prosveshchenie, 1969, 214 p.

2. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniia inoiazychnomu obshcheniiu [Fundamental aspects of teaching foreign language communication through communicative methods]. Moscow, Russkii iazyk, 1989, 276 p.

3. Kovalenko M.P., Serova T.S. Obuchenie professional'nomu audirovaniu budushchikh ustnykh perevodchikov v tekhnicheskoi sfere [Teaching future interpreters professional listening comprehension in the technical field]. Perm, 2024, 350 p.

4. Leont'ev A.N. Problemy razvitiia psikhiki [Problems of mental development]. 2nd ed. Moscow, Mysl', 1965, 570 p.

5. El'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [Mental development in childhood]. Ed. D.I. Fel'dshtein. 2nd ed. Voronezh, MODEK, 1997, 416 p.

6. Zimniaia I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniiu na inostrannom iazyke [Psychological aspects of teaching speaking a foreign language]. 2nd ed. Moscow, Prosveshchenie, 1985, 160 p.

7. Serova T.S., Kovaleva T.A. Obuchenie resheniiu kommunikativno-poznavatel'nykh zadach v protsesse inoiazychnogo informativnogo chteniia [Teaching to solve communicative and cognitive tasks in the process of foreign language informative reading]. Perm, 2006, 136 p.

8. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Ed. E.V. Shorokhov. Moscow, Pedagogika, 1973, 423 p.

9. Serova T.S. Teoreticheskie osnovy obucheniia professional'no-orientirovannomu chteniuiu na inostrannom iazyke v neiazykovom vuze [Theoretical grounds of teaching profession-oriented reading in a foreign language in a non-linguistic university]. Doctor's degree dissertation, Leningrad, 1989, 447 p.

10. Zhinkin N.I. Psikholingvistika [Psycholinguistics]. Moscow, Labirint, 2009, 288 p.

11. Verbitskii A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning in higher education: A contextual approach]. Moscow, Vysshaia shkola, 1991, 207 p.

12. Goreva T.A. Formirovanie umenii kommunikativno-rechevogo vzaimodeistviia pri obuchenii inoiazychnomu delovomu obshcheniiu [Formation of communicative-verbal interaction skills in teaching foreign language business communication]. Perm, 2005, 167 p.

13. Energiewende in Grafenrheinfeld. DW-Deutsch. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=59WgBk2k7zI> (accessed 22.07.2023).

14. Breitsameter F. Technik im Überblick: Die bedeutendsten Daten, Fakten, Ereignisse und Personen. Munich, Compact-Verlag, 2009, 384 p.

15. LG Electronics präsentiert das Hochleistungsmodul Neon R mit 375 Watt. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Ijw3q-Y-cmU> (accessed 30.06.2023).

#### **Сведения об авторе**

**КОВАЛЕНКО Марина Петровна**

e-mail: [kovalenkomarin@yandex.ru](mailto:kovalenkomarin@yandex.ru)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

#### **About the author**

**Marina P. KOVALENKO**

e-mail: [kovalenkomarin@yandex.ru](mailto:kovalenkomarin@yandex.ru)

Doctor of Education, Professor, Foreign Languages, Linguistics and Translation Department, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

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

*Вклад автора.* 100 %.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Коваленко, М.П. Решение коммуникативно-речевых задач в процессе формирования у будущих переводчиков речевых умений переводческого аудирования / М.П. Коваленко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2025. – № 1. – С. 197–215.

Please cite this article in English as:

Kovalenko M.P. Solving communicative tasks in the process of developing future interpreters' listening skills. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2025, no. 1, pp. 197–215. (*In Russian*).

## **УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК ПНИПУ. ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ»**

---

### **1. Общие положения**

- 1.1. Журнал «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики» является рецензируемым периодическим научным изданием с открытым доступом. Адресован специалистам, преподавателям вузов, аспирантам и студентам, занимающимся проблемами педагогики и методики обучения иностранным языкам, лингвистики, переводоведения и прочих родственных областей знания.
- 1.2. Учредитель и издатель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (ПНИПУ), Пермь, Россия.  
Журнал основан в 2007 году.
- 1.3. С 22.12.2017 г. журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.
- 1.4. Редакция журнала «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики» при осуществлении своей деятельности опирается на Закон Российской Федерации от 27 декабря 1991 г. № 2124-1 «О средствах массовой информации», Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ, Устав Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Устав редакции журнала «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики», Политику научного журнала «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики» в части соблюдения этических норм при опубликовании статей.
- 1.5. Журнал «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), свидетельство ПИ № ФС77-66930 от 22.08.2016 года.
- 1.6. ISSN журнала: 2224-9389. eISSN журнала: 2305-140X. DOI: 10.15593/2224-9354/.
- 1.7. Язык публикации: русский, английский.
- 1.8. Периодичность выхода: 4 раза в год.

- 1.9. Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.
- 1.10. Редакция журнала «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики» кроме печатного издания организует формирование полнотекстовых электронных версий статей, доступных на сайте Журнала и научной электронной библиотеке eLibray.ru.
- 1.11. Подписной индекс журнала «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики» в каталоге «Пресса России»: 45076.
- 1.12. Интернет адрес сайта Журнала: <https://vestnik.pstu.ru/pedag/>.

## **2. Представление материалов и их рассмотрение**

- 2.1. Рукописи направляются электронной почтой на адрес: [linguistics.pedagogics@gmail.com](mailto:linguistics.pedagogics@gmail.com).
- 2.2. Направляемая рукопись должна содержать научную новизну, быть выполнена на высоком исследовательском уровне и публиковаться впервые.
- 2.3. Направляя рукопись, автор выражает свое согласие на ее опубликование, размещение в открытом доступе на сайте журнала в Интернете, передачу текста статьи (в том числе ссылок, библиографической информации и т.д.) лицам, предоставление которым данных сведений носит обязательный характер.
- 2.4. При первичном рассмотрении поступившая статья оценивается редколлегией на предмет:
  - а) соответствия профилю и тематике журнала;
  - б) выполнения установленных требований к оформлению рукописей: <http://vestnik.pstu.ru/pedag/toauthors/requirements/>;
  - в) оригинальности (проверка в системе «Антиплагиат»).Автору сообщается результат первичной оценки и срок выхода ближайшего выпуска, в котором может быть опубликована статья.
- 2.5. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.
- 2.6. Редакция издания направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.
- 2.7. При положительной рецензии членами редколлегии принимается окончательное решение о целесообразности опубликования статьи. При отрицательной рецензии автору рекомендуется устранить указанные заме-

чания. Доработанный вариант статьи направляется на повторное рецензирование тому же эксперту.

### **3. Требования к оформлению рукописей**

- 3.1. Статьи принимаются только в шаблоне, расположенном по адресу: <https://vestnik.pstu.ru/pedag/toauthors/requirements/>.
- 3.2. Объем собственно текста (без учета аннотаций, списков литературы и сведений об авторах) должен быть в пределах 12 000 – 15 000 знаков (с пробелами).
- 3.3. Текст должен иметь рубрикацию (4-5 смысловых частей с собственными подзаголовками).
- 3.4. Ссылки на источники оформляются следующим образом:  
[1] – ссылка на один источник;  
[3; 4; 5] – ссылка на несколько источников;  
[7, с. 152] – при прямом цитировании (после кавычек);  
[10, с. 124–126] – при ссылке на несколько страниц.  
Ссылки нумеруются в строгом порядке от 1 до *N*. Не приветствуется активное самоцитирование – доля ссылок на предыдущие работы автора должна составлять не более 20 % от общего количества источников.
- 3.5. Таблицы и рисунки размещаются в тексте после абзаца, в котором приводится ссылка на них (не выносятся в приложение). Все таблицы и рисунки должны иметь номер и название. Название таблицы приводится над табличным полем, название рисунка – под рисунком. По требованию редакционно-издательского отдела авторам может поступить запрос на предоставление рисунков в редактируемом формате (например, Corel-Draw, PhotoShop).
- 3.6. Список литературы должен включать не менее 15 источников, при этом:
  - а) источники располагаются в порядке упоминания в тексте (НЕ по алфавиту);
  - б) каждая публикация приводится в списке только один раз – при повторной ссылке на тот же источник в тексте указывается присвоенный ранее номер;
  - в) недопустимо объединять несколько источников под одним номером;
  - г) в списке литературы не должно быть источников, на которые отсутствуют ссылки в тексте статьи;
  - д) в списке литературы должны быть все источники, на которые дается ссылка в тексте статьи;
  - е) библиографическое описание оформляется строго по образцу, данному в шаблоне (см. выше).

- 3.7. Примеры библиографического описания и требования к оформлению References опубликованы на сайте издания: <https://vestnik.pstu.ru/pedag/toauthors/requirements/>.

#### **4. Редакция журнала**

##### 4.1. Состав редакции:

Главный редактор: Серова Тамара Сергеевна

Заместитель главного редактора: Наугольных Антон Юрьевич

Выпускающий редактор: Афанасьева Марьяна Николаевна

Редактор: Жеганина Ирина Николаевна

Верстальщики: Богданова Ксения Николаевна, Акчурина Юлия Шарифовна, Кирышева Александра Николаевна

Председатель комиссии по экспертизе выпуска: Белозеров Владимир Анатольевич

Секретарь комиссии по экспертизе выпуска: Краснянская Татьяна Ивановна

##### 4.2. Контакты редакции:

Адрес: Редакция журнала «Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики», Россия, Пермь, 614990, Комсомольский пр-кт, 29;

Телефон: +7 (342) 219-82-86;

Эл. почта: [linguistics.pedagogics@gmail.com](mailto:linguistics.pedagogics@gmail.com).

Научное издание

ВЕСТНИК ПНИПУ

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ**

---

**PNRPU LINGUISTICS  
AND PEDAGOGY BULLETIN**

№ 1

---

Выход в свет 19.05.2025. Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 17,87. Тираж 00. Заказ № 075.

Свободная цена

---

Издательство Пермского национального  
исследовательского политехнического университета.

Адрес: Пермский край, г. Пермь, пр-кт Комсомольский, д. 29.

Отпечатано в типографии Издательства  
Пермского национального исследовательского  
политехнического университета.

Адрес: Пермский край, г. Пермь, пр-кт Комсомольский, д. 29.