

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/69/12

Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза

Илья Евгеньевич Федоров^{1,2}, Анна Александровна Прохорова^{3,4},
Анна Сергеевна Лазарева⁵

^{1,3} Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

² Кубанский государственный аграрный университет, Краснодар, Россия

⁴ Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

⁵ Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

^{1,2} ilyaevgenjevich@gmail.com

^{3,4} prohanna@yandex.ru

⁵ lazareva@mail.ru

Аннотация. Глобальные изменения последних лет в геополитике и социокультурном контексте оказали значительное влияние на переосмысление положения иностранных языков в современном российском обществе, а также на пересмотр ценности владения ими в прикладном аспекте. Растущий общественный интерес к восточным языкам (китайскому, корейскому и другим) и транслируемым через них ориентальным культурам, а также экспертные мнения ученых-лингводидактов о потенциальном снижении роли английского как языка международного общения в сфере образования, науки и бизнеса заставили преподавателей-практиков с волнением взглянуть на сложившуюся ситуацию. Однако вызовы настоящего времени вряд ли способны в одночасье изменить иноязычный ландшафт России до неузнаваемости. Появление множественных вариаций английского языка, изучаемых и используемых в разных регионах мира (*new Englishes*), широкая палитра предлагаемых к освоению и востребованных учебных курсов (*GE, ESP, BE, EAP, EMI*), эволюция методов и приемов преподавания иностранных языков (мультилингвальное обучение) лишь открывают перед отечественным научно-педагогическим сообществом новые профессиональные горизонты, ставят новые задачи. Преподавание и применение на практике английского языка как иностранного в России всегда реализуются в тандеме. В ходе этих процессов регулярно возникали и решались всевозможные проблемы, среди которых выделяется проблема качества иноязычного образования как на уровне средней, так и на уровне высшей школы. Проявления данной проблемы в виде неспособности значительной доли выпускников неязыковых направлений подготовки российских вузов решать коммуникативные задачи на изучаемом иностранном языке (прежде всего английском) в контексте профессиональной деятельности отмечаются исследователями на протяжении длительного периода, начиная с 2000-х гг. и до настоящего времени.

Отчетливо данная проблема, получившая наименование «прагматический разрыв», проявилась на примере одного из неязыковых региональных профильных вузов, а именно Кубанского государственного аграрного университета (Кубанского ГАУ), и нашла свое отражение в программе развития на 2021–2030 гг.,

реализуемой под эгидой федеральной программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Обозначенный в качестве одного из основных внутренних вызовов и ограничений реализации данной программы низкий уровень языковой подготовки персонала университета, среди которого значительная доля собственных выпускников, актуализировал потребность в проведении комплексного аналитического исследования. Его целью стало выявление факторов снижения результативности обучения студентов иностранному (английскому) языку, а также формирование типологии данных факторов. В качестве респондентов выступили две категории обучающихся: бывшие студенты (нынешние профессионалы) и нынешние студенты (будущие профессионалы), изучающие английский язык в настоящее время в рамках двух образовательных треков: корпоративного обучения и обучения в магистратуре. Для проведения исследования была сформирована методологическая канва, включившая в себя такие дискретные методы сбора и анализа данных, как сравнительно-сопоставительное изучение нормативно-правовых источников России и Евросоюза, анкетирование, тестирование, целеполагание, наблюдение и опрос респондентов, а также статистический и контент-анализ, интерпретация, обобщение и классификация.

В ходе проведения исследования в период с 2022 по 2024 г. был выявлен ряд стоп-факторов, актуализирующихся в процессе обучения иностранному (английскому) языку студентов неязыкового регионального профильного вуза (Кубанского ГАУ) и результирующих в снижении эффективности такого обучения. Среди данных факторов выделяются системно-организационные, дидактико-методические и психолого-педагогические. Было установлено, что каждый из указанных типов стоп-факторов имеет множественные проявления. Сделан вывод, что совокупность данных факторов создает предпосылки для формирования прагматического разрыва в системе российского иноязычного образования. В свою очередь это свидетельствует о том, что проблема низкого качества языковой подготовки выпускников Кубанского ГАУ как одного из неязыковых региональных профильных вузов не может быть сведена к единичной причинности и, как следствие, нуждается в комплексном решении.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам студентов аграрного вуза, государственная программа «Приоритет 2030», прагматический разрыв, стоп-факторы в обучении иностранному языку, аналитическое исследование

Для цитирования: Федоров И.Е., Прохорова А.А., Лазарева А.С. Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза // Язык и культура. 2025. № 69. С. 247–274. doi: 10.17223/19996195/69/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/69/6

Analytical approach to the typology of problems of teaching foreign language to agrarian university students

Ilya E. Fedorov^{1, 2}, Anna A. Prokhorova^{3, 4}, Anna S. Lazareva⁵

^{1, 3} *Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

² *Kuban State Agrarian University, Krasnodar, Russia*

⁴ *Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia*

⁵ *Russian State Social University, Moscow, Russia, Moscow, Russia*

^{1, 2} *ilyaevgenjevich@gmail.com*

^{3, 4} *prohanna@yandex.ru*

⁵ *lazareva@mail.ru*

Abstract. The global changes in recent years in geopolitics and socio-cultural context have had a significant impact in terms of revising the status of foreign languages in modern Russian society as well as reconsidering the value of being proficient in them in the applied aspect. The growing public interest in Oriental languages (Chinese, Korean and others) and Oriental cultures transmitted through them, as well as linguodidactics specialists' expert opinions on the potential decline of the role of English as a language of international communication in education, science and business, have made practising teachers view the current situation with anxiety. However, the challenges of reality are unlikely to change Russia's foreign language landscape overnight beyond recognition. The emergence of multiple variations of the English language studied and practised in different regions of the world (*new Englishes*), along with a wide range of teaching courses that prove to be in demand (*GE, ESP, BE, EAP, EMI*), and, finally, the evolution of methods and techniques of foreign language training (multilingual teaching) in fact open new professional horizons and create new challenges for the Russian scientific and pedagogical community. Teaching and practical application of English as a foreign language in Russia have always been realised in tandem. These processes have always been characterised by all sorts of problems that regularly originate, with the efforts to resolve them; among them, the problem of foreign language education quality, both at the level of secondary and higher education, stands out. The manifestations of this problem in the form of the inability of a significant number of non-linguistic-profile graduates of Russian universities to address communication tasks in the studied foreign language (primarily English) in the context of professional activity have been noted by researchers for a long period – from the 2000s to the present time.

This problem, called the “pragmatic gap”, was clearly manifested in the example of one of the non-linguistic regional specialised universities, namely Kuban State Agrarian University, and was reflected in the 2021-2030 development programme implemented under the auspices of the federal strategic academic leadership programme “Priority 2030”. The low linguistic level of the university staff, including a significant share of the university's own graduates, recognised as one of the main internal challenges and constraints to the implementation of the given programme, actualised the need for a comprehensive analytical study. The study aimed to identify the factors reducing the efficiency of students' foreign (English) language training and to form a typology of these factors. Two categories of learners were selected as the respondents: former students (currently – professionals) and present-day students (future professionals) who are currently studying English within the framework of two educational tracks: corporate training and Master degree programmes. A special methodological framework was formed for the survey, which included such discrete methods of data collection and analysis as comparative/contrastive study of Russian and EU statutory legal sources, questioning, testing, goal-setting, observation and interviewing as well as statistical and content analysis, interpretation, generalisation and classification.

During the research, within the period from 2022 to 2024, a number of stop factors, or constraints, were identified, that drew increasing attention in the process of teaching a foreign (English) language to students of a non-linguistic regional specialised higher education institution (Kuban State Agrarian University) and resulted in a decreased effectiveness of such training. These factors include systemic/organisational, didactic/methodological and psychological/pedagogical constraints. It was also revealed that each of the above types of stop factors had multiple manifestations. It was concluded that the totality of these factors creates prerequisites for the formation of a pragmatic gap in the system of Russian foreign language education. In turn, this indicates that the problem of low language-training quality specific of graduates of Kuban State Agrarian University as one of the non-linguistic regional specialised universities cannot be reduced to a single cause and thus needs a comprehensive solution as a consequence.

Keywords: foreign language training of agrarian university students, “Priority 2030” state programme, pragmatic gap, stop factors in foreign language training, analytical research

For citation: Fedorov I.E., Prokhorova A.A., Lazareva A.S. Analytical approach to the typology of problems of teaching foreign language to agrarian university students. *Language and Culture*, 2025, 69, pp. 247-274. doi: 10.17223/19996195/69/12

Введение

Общественно-политические потрясения последних лет перенаправили вектор поиска ценности владения иностранными языками в России от процессов глобализации и интернационализации международных контактов, в том числе деловых и академических, к укреплению позиций научно-образовательной и социально-экономической целесообразности, к качественному обновлению социокультурного контекста [1]. Так называемый поворот России на Восток – переориентация внешнеполитического и внешнеэкономического курса Российской Федерации на Азиатско-Тихоокеанский регион [2, 3], а также возрастающий интерес общественности к восточным языкам и ориентальным культурам, в частности к языку и культуре Китая, вызывают определенное волнение среди общества преподавателей английского языка как иностранного в России. Т.Ю. Полякова отмечает, что «преподавание английского языка в ближайшее время будет происходить в условиях повышения популярности других иностранных языков, поскольку расширение контактов со странами Латинской Америки, Африки и Азии приведет к потребности изучения китайского, испанского, корейского и других языков» [4. С. 80]. А.А. Прохорова, К.Э. Безукладников и В.К. Безукладников подкрепляют данное опасение, указывая на то, что «сегодня моно- и билингвизм, то есть знание русского и одного иностранного языка (английского), являются нормой, не дающей выпускникам конкурентного преимущества на локальном и международном рынках труда» [5. С. 18].

Тем не менее, на наш взгляд, никакие искусственные запреты или препятствия не способны в одночасье изменить *status quo* английского языка как главного среди изучаемых в качестве иностранного в России. Естественный запрос на полную замену английского тем же китайским может формироваться в российском обществе не одно десятилетие. Английский язык или, как утверждает видный британский лингвист Дэвид Кристал, «новые английские языки» (*new Englishes*), т.е. множественные укоренившиеся на местах региональные вариации британского английского [6. Р. 142], продолжает сохранять позиции *lingua franca*, языка международного общения и бизнеса, науки и образования. Подтверждение этому можно найти как в академических публикациях [4, 7], так и в

представленных на различных интернет-площадках высказываниях известных российских общественных деятелей, таких как бизнес-тренер Игорь Манн, историк моды Александр Васильев, дизайнер Артемий Лебедев, переводчик Дмитрий Пучков. Отдельного внимания в этом ключе заслуживает исследование профессора Гарвардской школы бизнеса Тседал Нили *The Language of Global Success* [8], в котором автор рассматривает вопрос критического влияния английского языка на корпоративную культуру и стратегию развития крупной межнациональной корпорации. Хотя находящаяся в фокусе исследования компания является японской, а не российской, интересна сама постановка вопроса – употребление в заглавии книги определенного артикля *the* говорит об уникальности, в некотором смысле «избранности» английского как языка, способствующего достижению международного успеха.

Английский язык как иностранный активно преподается и изучается в России уже более ста лет [9, 10]. Отечественная лингводидактическая школа прошла в своем развитии несколько эпохальных этапов: от традиционного грамматико-переводного и считавшегося универсальным прямого методов до прогрессивных коммуникативного подхода [11], когнитивно-коммуникативной модели [12] и далее к компетентностно-деятельностной, коммуникативно направленной парадигме [13]. На сегодняшний день образовательные программы по английскому языку как иностранному реализуются на всех ступенях российской системы образования – от дошкольного до высшего и дополнительного (в том числе корпоративного) [14], что отражено в многочисленных федеральных государственных образовательных стандартах разных поколений [15]. Вариативность программ охватывает такие сферы применения иноязычных коммуникативных умений обучающихся, как повседневное бытовое и профессиональное общение (*General English, English for Professional Purposes*), деловые и академические коммуникации (*Business English, English for Academic Purposes*), иностранный (английский) язык для специальных целей (*English for Specific Purposes*) и даже иностранный (английский) язык как средство обучения (*English as a Medium of Instruction*).

Несмотря на такой обширный спрос и доступное на отечественном рынке образовательных услуг предложение, в данном вопросе количество далеко не всегда переходит в качество. Так, в ежегодном международном рейтинге уровня владения английским языком как иностранным за 2023 г., составляемым глобальной образовательной организацией *Education First*, Россия занимает 41-е место из 113 возможных [16]. Факт того, что в первую десятку рейтинга входят в основном европейские страны, можно объяснить следующим: этому способствует активно проводимая на уровне Европейского союза политика мультилингвизма и мультикультурализма в научной и образовательной сферах [17, 18], а

также активные процессы академической и профессиональной мобильности на территории ЕС [19].

Методология исследования

Проблема качества иноязычного образования в России проявляется далеко не только на уровне результатов международного рейтинга, но и на более прикладном, повседневном уровне, в том числе в практике (не)применения обучающимися прошлых лет полученных лингвистических знаний и коммуникативных умений. Актуализация данной тенденции отмечается исследователями на протяжении длительного периода. Е.Г. Беляева в своей диссертации на соискание ученой степени кандидата наук еще в 2006 г. писала о противоречии «между содержанием языковой подготовки в контексте профессионального образования и сегодняшним социальным заказом современной экономики и бизнеса в условиях глобализации и мировой интеграции» [20. С. 7]. Она также утверждает, что «российская высшая школа в своей массе пока не имеет оснований претендовать на осуществление профессиональной подготовки специалистов, в полной мере отвечающей современным требованиям с учетом рекомендаций Совета Европы», говоря об «имеющемся разрыве между содержанием и требованиями государственных стандартов подготовки специалиста и социальным заказом, то есть реально необходимым уровнем компетенций» [20. С. 34].

В лонгитюдном исследовании И.Е. Федорова, которое проводилось с 2017 по 2021 г., выделяется практическая потребность повышения качества обучения сотрудников разнопрофильных коммерческих организаций навыкам эффективной коммуникации на иностранном (английском) языке в контексте профессиональной деятельности. Автор отмечает наличие «прагматического разрыва» в системе российского иноязычного образования [21]. По его мнению, разрыв возникает «между процессом изучения иностранного (прежде всего английского) языка в классических учебных контекстах – школе и вузе, и результатом такого изучения – уровнем овладения иностранным языком или уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции» и проявляется в «неготовности, а часто полной неспособности подавляющего большинства выпускников прошлых лет неязыковых направлений подготовки высших учебных заведений, а в настоящее время – специалистов разных профилей, решать коммуникативные задачи на изучаемом иностранном языке в контексте профессиональной деятельности» [22. С. 279].

Изучение проблемного вопроса, связанного с трансформацией запросов профессиональных сообществ, требований современного рынка труда, а также актуальных социально-экономических и геополитических реалий и их влиянием на дидактику и методику обучения иностранным

языкам на разных ступенях и направлениях российской образовательной системы вызывает интерес у большого числа ученых и преподавателей-практиков [1, 23–27].

Движимое практической потребностью повышения качества языковой подготовки студентов, т.е. реального уровня иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции выпускников неязыкового регионального профильного вуза – Кубанского государственного аграрного университета (далее – Кубанского ГАУ), было проведено комплексное аналитическое исследование с 2022 по 2024 г. Его целью стало выявление факторов снижения результативности обучения (бывших и нынешних) студентов иностранному (английскому) языку – в нашей терминологии *stop*-факторов (далее – стоп-факторов), чтобы в дальнейшем сформировать пул рекомендаций и практических решений по их преодолению – в нашей терминологии *push*-факторов. Потребность в проведении подобного исследования была актуализирована в программе развития университета на 2021–2030 гг. под эгидой федеральной программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», где среди основных внутренних вызовов и ограничений ее реализации отмечен «низкий уровень языковой подготовки персонала, что замедляет скорость академического взаимодействия» [28. С. 20], в том числе с международным бизнесом и партнерами.

Учитывая, что значительная часть нынешних сотрудников и научно-педагогических работников вуза – это собственные выпускники, т.е. бывшие студенты и аспиранты, можно было бы предположить, что корни данной проблемы кроются в сложившейся в университете системе языковой подготовки. Однако подобное предположение, сколь бы «очевидным» оно ни казалось, неверно. Система языковой подготовки в высшем учебном заведении, особенно в неязыковом региональном профильном вузе, – это сложный, многоаспектный конструкт, на эффективность реализации которого влияет огромное количество факторов, в том числе внешних. Например, многие исследователи отмечают низкий уровень начальной языковой подготовки выпускников школ, поступающих на программы бакалавриата, что само по себе задает отрицательные стартовые условия для достижения положительного образовательного результата [29–32]. В настоящее время многие сотрудники университета – это выпускники других вузов, не обучавшиеся в Кубанском ГАУ. Поэтому говорить о том, что они не сумели овладеть иностранным (английским) языком на должном уровне, обучаясь именно в этом вузе, некорректно. Мы полагаем, что проблема «прагматического разрыва» имеет множественные предпосылки и проявления и не может быть сведена к единичной причинности.

В фокус нашего исследования были включены две категории респондентов (обучающихся): нынешние студенты (будущие профессио-

налы) и бывшие студенты (нынешние профессионалы). Данная классификация предложена в работе Полин Робинсон *ESP today: A Practitioner's Guide* [33], где, по мнению Е.Г. Беляевой, «отражено весьма существенное различие между обучаемыми на уровне преддипломного профессионального обучения, у которых имеется весьма ограниченное представление о сфере их будущей деятельности, и обучаемыми с опытом работы по специальности, часто изучающими язык без отрыва от работы» [20. С. 58]. Вслед за П. Робинсон и Е.Г. Беляевой мы считаем, что такой охват целевой аудитории главных интересантов образовательного процесса позволит оценить ситуацию в диахронии и выявить возможные закономерности в существующих ограничениях.

Для проведения исследования была сформирована «методологическая канва», которая включает такие дискретные методы сбора и анализа данных, как:

1) *сравнительно-сопоставительное изучение* российской и зарубежной нормативно-правовой базы образовательного процесса в части языковой подготовки студентов – для выявления (не)соответствия между отечественными и международными (общеевропейскими) принципами организации системы обучения иностранным языкам, а также нормами и стандартами преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в России и за рубежом;

2) *анкетирование* – для понимания прошлого опыта изучения иностранного языка респондентами;

3) *тестирование* – для определения текущего уровня владения иностранным языком;

4) *целеполагание* – для выявления цели и ценности дальнейшего изучения иностранного языка;

5) *наблюдение* – для верификации мотивации в процессе изучения иностранного языка;

6) *опрос* – для рефлексии собственного опыта изучения иностранного языка;

7) а также методы *статистического, контент-анализа, интерпретации, обобщения, классификации* – для обработки собранного массива данных.

Собственно сбор и анализ данных проводился на протяжении двух учебных годов (2022/23 и 2023/24) в рамках таких образовательных треков, как корпоративное обучение сотрудников Кубанского ГАУ (бывших студентов / нынешних профессионалов) английскому языку на курсах повышения квалификации [34] и обучение студентов Института цифровой экономики и инноваций (нынешних студентов / будущих профессионалов) английскому языку на программе магистратуры «Цифровая экономика в АПК» (АПК – агропромышленный комплекс. – *Авт.*) [35]. Респондентами выступили 18 (149) человек из числа профессорско-

преподавательского состава вуза и 23 (131) магистранта экономического направления подготовки.

Исследование и результаты

Сравнительно-сопоставительное изучение российской и зарубежной нормативно-правовой базы образовательного процесса в части языковой подготовки студентов. Упомянутая выше Программа развития Кубанского ГАУ на 2021–2030 гг. в разделе 2.1 «Образовательная политика» в описании одного из механизмов ее реализации, в частности интернационализации образования через формирование двуязычной научно-образовательной площадки, и в разделе 2.4 «Политика управления человеческим капиталом» в описании одного из механизмов ее реализации, а именно внедрения непрерывной системы развития профессиональных компетенций сотрудников, фиксирует постановку двух важных практических целей в части повышения общего уровня владения иностранными языками в вузе: 1) «повышение уровня языковой подготовки студентов, аспирантов, исследователей и преподавателей на основе предметно-языкового метода *Content-Language Integrated Learning* (далее – *CLIL*) (преподавание отдельных предметов на английском языке)» [28. С. 38] и 2) внедрение базового стандарта профессиональных компетенций, который помимо прочего должен включать «знание английского языка (повышение доли НПП, владеющих иностранными языками и сертифицированных по международным стандартам, до 35% к 2030 г.)» [28. С. 61]. Такое целеполагание охватывает обе категории обучающихся, находящихся в фокусе нашего исследования, а именно нынешних студентов (будущих профессионалов) и бывших студентов (нынешних профессионалов). При этом содержание и средства преподавания иностранных языков в университете с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения *CLIL* в общем не вызывают вопросов, поскольку ее теоретическому описанию и экспериментальной апробации посвящено большое количество научных, методических и учебных материалов как зарубежных, так и российских авторов [36–39]. Однако встает вопрос, о каких именно «международных стандартах» здесь идет речь? На него ни программа развития, ни иные открытые русскоязычные источники не дают исчерпывающего ответа, оставляя интерпретацию на откуп заинтересованным лицам.

Мы предполагаем, что в данной отсылке речь идет о нормативном научно-методическом документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (далее – *CEFR*)), который был разработан международным

коллективом экспертов в области преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранными языками и впервые опубликован под эгидой Совета Европы (*Council of Europe*) на французском и английском языках в 2001 г. [40], а позднее переведен коллективом кафедры стилистики английского языка Московского государственного лингвистического университета на русский язык и опубликован при поддержке Департамента по языковой политике Генерального директората по образованию, культуре, наследию, молодежи и спорту Совета Европы в 2003 г. [41]. На сегодняшний день данный документ, хотя формально не включен в нормативно-правовую базу российской системы образования, признается профессиональным сообществом учителей и преподавателей, методистов и управленцев в качестве тех самых «международных стандартов», которые регламентируют (хотя и негласно) принципы организации системы обучения иностранным языкам, а также нормы и стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в российском образовательном пространстве.

Однако неоднозначность сделанного нами вывода о правовом статусе данного документа подтолкнула нас к тому, чтобы провести более тщательный сравнительно-сопоставительный анализ нормативно-правовой базы образовательного процесса в части языковой подготовки студентов в Российской Федерации и в Европейском союзе. Целью данного анализа стало определение положения, т.е. правового статуса иностранных языков на уровне нормативно-правовых актов в российской и европейской правовых системах. Исходя из данной цели вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным мы определяем «иностраннный язык» в двух ипостасях: 1) как официальный (государственный) «язык другой страны», 2) как преподаваемый и изучаемый в образовательных учреждениях «учебный предмет» [42. С. 79]. При этом мы делаем принципиальную оговорку, что проведенное нами сравнительно-сопоставительное изучение нормативно-правовой базы, регламентирующей принципы организации системы обучения иностранным языкам в России и ЕС, не является исчерпывающим и носит опосредованный характер, поскольку мы понимаем, что не можем в полной мере отождествлять положения языковой, в том числе образовательной политики суверенного федеративного государства (России) и международного политико-экономического объединения (Евросоюза). Тем не менее тяготение основ российской системы (иноязычного) образования к общеевропейским нормам и стандартам преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком, а также многолетняя история их сосуществования *volens-nolens* в тесном контакте определяют конвергентный характер их сопряжения.

Исходя из двойственного понимания иностранного языка как *языка другой страны* и *учебного предмета*, мы сформировали корпус

источников, состоящий из федеральных нормативно-правовых актов Российской Федерации и их (условных) аналогов в правовой системе Европейского союза, которые регламентируют статус иностранного языка как *языка другой страны*, а также как *учебного предмета* в качестве предмета правового регулирования. Полный перечень изученных нами источников представлен в табл. 1.

Таблица 1

Анализ нормативно-правовых актов

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ	ЕВРОПЕЙСКИЙ СОЮЗ
Федеральные НПА	Общеввропейские НПА
Конституция Российской Федерации	Treaty on European Union, Treaty on the Functioning of the European Union, Charter of Fundamental Rights of the European Union
Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ	Communication on Strengthening European Identity through Education & Culture, Resolutions on the European Education Area, a Shared Holistic Approach, Bologna Declaration
Закон РФ «О языках народов Российской Федерации» № 1807-1, Концепция государственной языковой политики РФ	Communication on Multilingualism as an Asset for Europe and a Shared Commitment, Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union, European Charter for Regional or Minority Languages
Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (бакалавриат и магистратура)	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment

Сравнительно-сопоставительный анализ содержания перечисленных выше нормативно-правовых актов, регламентирующих статус и положение иностранных языков как предмета правового регулирования в контексте государственной (языковой) политики России и объединенной (языковой) политики ЕС, показал, что:

- ни в одном российском нормативно-правовом акте не закреплён статус иностранного языка в качестве языка другой страны как предмета правового регулирования, в фокусе российского (языкового) законодательства находятся государственный язык Российской Федерации (русский язык), государственные языки республик Российской Федерации (общеупотребительные формы языков народов Российской Федерации – более 25 языков), а также множественные языки официального общения населения в местностях его компактного проживания (языки коренных малочисленных народов России и этнических групп – всего более 150 языков), реализующие принцип реального языкового многообразия;

- статус иностранного языка в качестве языка другой страны как предмета правового регулирования в множестве общеевропейских нормативно-правовых актов предстает весьма неоднозначным и размытым, в фокусе европейского (языкового) законодательства находятся официальные (рабочие) языки ЕС (всего 24 языка), а также многочисленные региональные и миноритарные языки стран-членов ЕС (всего около 260 языков), составляющие основу декларируемого европейского многоязычия;

- документами, регламентирующими принципы организации системы обучения иностранным языкам в статусе учебного предмета как составной части государственной системы образования Российской Федерации, являются федеральные государственные образовательные стандарты (высшего образования) – они среди прочего определяют формируемые компетенции выпускников вузов, в том числе в части языковой подготовки, например *УК-4. Коммуникация* и *УК-5. Межкультурное взаимодействие*, но не определяют формы, средства и методы их формирования; документы, регламентирующие нормы и стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в Российской Федерации, представлены на локальном уровне (уровне высших учебных заведений) – таковым является Основная профессиональная образовательная программа (высшего образования), которая будучи системно организованным комплексом учебно-методических документов, включает в себя Учебный план, Рабочую программу дисциплины, Методические указания по освоению дисциплины (иностранному языку) и другие материалы; именно на этом уровне регламентируются цели и задачи, ожидаемые результаты, содержание, формы, условия и технологии организации образовательного процесса, а также методы и способы оценки качества сформированности заявленных компетенций в части обучения иностранным языкам;

- ключевым документом, регламентирующим принципы организации системы обучения иностранным языкам в статусе учебного предмета как составной части европейской системы образования, а также определяющим нормы и стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в странах – членах ЕС – при этом носящим исключительно рекомендательный характер – являются Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*); *CEFR* обеспечивает единую дидактическую основу для разработки курсов и программ по обучению иностранным языкам, написания учебных и методических пособий, задает и подробным образом описывает языковые и культурные компетенции, необходимые для применения лингвокультурных знаний и ком-

муникативных умений в жизненных, образовательных и рабочих контекстах, а также определяет трудоемкость языковых курсов в соответствии с универсальной уровневой шкалой владения иностранным языком и формулирует критерии достижения и оценивания образовательных результатов.

Анализ содержания локальных нормативных актов учебно-методического характера, а именно учебных планов по программам бакалавриата и магистратуры на предмет выявления отклонения нормативов преподавания иностранного языка как учебного предмета в Кубанском ГАУ от международных стандартов, позволил увидеть дополнительные проявления описанного выше несоответствия между отечественной и международной (общеевропейской) нормативными и методическими базами процесса иноязычного образования.

В 2022 г. в университете была открыта новая программа магистратуры по направлению подготовки 38.04.01 Экономика, направленность «Цифровая экономика в АПК». При этом нормативно-правовая база данной программы была ориентирована на разработку учебно-методического обеспечения с опорой на установившиеся за долгие годы в вузе нормы и стандарты преподавания иностранных языков, в том числе в части *последовательности, непрерывности и трудоемкости*. Это предполагало, что на изучение иностранного языка магистрантам отводилось лишь две зачетные единицы в объеме 72 академических часа (ак.ч.) при 30 ак.ч. контактной аудиторной работы в течение одного семестра только первого года обучения. При этом на предыдущей ступени образования, в бакалавриате, на изучение иностранного языка студентам этого же направления подготовки отводилось лишь шесть зачетных единиц в объеме 216 ак.ч. при 72 ак.ч. контактной аудиторной работы в течение двух семестров также только первого года обучения. В условиях низкого уровня владения иностранным (английским) языком поступающими в вуз выпускниками средних общеобразовательных школ, о чем было сказано выше, а также при наличии трехлетнего разрыва в изучении иностранного языка в связке бакалавриат–магистратура мы можем сделать вывод об отсутствии полноценной *последовательности и непрерывности* в существующей в университете системе языковой подготовки студентов.

Помимо этого сравнительно-сопоставительный анализ источников выявил критическое несоответствие требований ФГОС ВО магистратуры к результатам формирования иноязычной коммуникативной компетенции выпускников университета и условий реализации данных требований в рамках программы магистратуры положениям международных стандартов, регламентирующих процесс и результат обучения, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком в отношении *трудоемкости* [43].

В существующих реалиях при наличии выявленного в среднем низкого уровня начальной языковой подготовки поступающих на данную программу студентов – выпускников бакалавриата как Кубанского ГАУ, так и других вузов Краснодара ($74\% < B1 \leq 26\%$), а также при наличии требований овладения выпускниками данной программы иностранным языком на высоком уровне (C1 по шкале *CEFR*), отрицательный разрыв между требуемой для достижения заявленного образовательного результата и выделенной в учебном плане трудоемкостью иностранного языка в магистратуре составляет 17,5 раз (30 ак.ч. вместо 523 ак.ч.) [43. С. 85].

Из всего вышесказанного следует вывод о первом выявленном нами значительном противоречии (стоп-факторе), а именно об отсутствии системной согласованности между нормативно-правовыми актами как источниками, регламентирующими принципы организации системы обучения иностранным языкам в Российской Федерации и Европейском союзе, как на уровне правового регулирования иностранных языков в качестве *языков других стран*, так и на уровне дидактики иностранных языков в качестве *учебных предметов*. На наш взгляд, такое расхождение в единообразном понимании иностранных языков как предмета правовых, в том числе образовательных отношений между участниками учебного процесса (в данном случае – на уровне высшего образования) делает практически невозможным стандартизацию процессов преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком одновременно в российском и европейском образовательных пространствах, что весьма затрудняет итоговую сертификацию обучающихся по упомянутым выше международным стандартам в реалиях российского высшего образования. В то же время желание руководства университета сертифицировать обучающихся по международным стандартам (каковыми мы считаем положения *CEFR*) в реальности сталкивается с отсутствием необходимых для этого организационных условий. При этом искусственные ограничения в части (не)установления реальной последовательности и непрерывности процесса языковой подготовки студентов, а также распределения трудоемкости иностранного языка на уровне бакалавриата и магистратуры, вероятно, основаны на укрепившейся отечественной академической традиции организации процесса преподавания иностранных языков в высшей школе (а именно в неязыковых профильных региональных вузах) или же имеют политический или идеологический характер. Такое положение дел, на наш взгляд, задает рамки восприятия иностранного языка обучающимися лишь как одного из множества изучаемых предметов в учебном плане университета, а не в качестве доступного и полезного инструмента профессионального развития и личностного роста [44].

Анкетирование, тестирование, целеполагание, наблюдение, опрос бывших и нынешних студентов. Повышение качества языковой

подготовки современных студентов неязыкового регионального профильного вуза, изучающих иностранный язык в рамках таких моделей, как *Content-Language Integrated Learning* (предметно-языковое интегрированное обучение) или *English for Specific Purposes* (язык для специальных целей), на наш взгляд, невозможно без анализа и учета запросов профессиональных сообществ, требований современного рынка труда, а также актуальных коммуникативных потребностей самих обучающихся, прежде всего в ситуации, когда требуется обновление учебно-методического обеспечения процесса иноязычного образования. По мнению законодателей лингводидактики *ESP* Тома Хатчинсона и Алана Уотерса, любой учебный курс по иностранному языку должен разрабатываться на основе анализа потребностей обучающихся (*any course should be based on an analysis of learner needs*) [45. Р. 53].

В своей основополагающей работе *English for Specific Purposes. A learning-centered approach* ученые представили ставшую впоследствии классической классификацию потребностей изучающих английский язык как иностранный для специальных целей, в которую они включили *learning needs* и *target needs*, выделив во второй вариации такие компоненты как *necessities*, *lacks*, *wants* [45. Р. 54–55]. В своем диссертационном исследовании Е.Г. Беляева предложила следующий перевод данных понятий: *learning needs* – «потребности учебного контекста», *target (situation) needs* – «потребности профессионального контекста»; *necessities* – «специфические языковые потребности, обусловленные спецификой целевого контекста», *lacks* – «разрыв в уровне между имеющимися знаниями, навыками и умениями и требованиями целевого контекста», *wants* – «отчетливо осознаваемые обучаемыми языковые потребности» [20. С. 88–89]. В настоящем исследовании мы будем придерживаться данной классификации и упомянутых формулировок.

Кроме этого, Хатчинсон и Уотерс формулируют важный, если не сказать краеугольный вопрос – какого рода информацию нам должен предоставить анализ языковых потребностей обучающихся? (*what kind of information should a needs analysis tell us?*) [45. Р. 54]. Отвечая на этот вопрос, авторы утверждают, что анализ потребностей должен быть ориентирован, прежде всего, на понимание целевых коммуникативных ситуаций и контекстов будущего профессионального общения, на выявление собственно языковых и речевых характеристик данных ситуаций и контекстов, а кроме этого – на определение конкретной цели и практической ценности овладения иностранным языком с точки зрения непосредственных или потенциальных коммуникантов, а также на фиксацию принципов организации такого процесса изучения иностранного языка, который мотивирует обучающихся на активное, увлеченное и результативное участие [45. Р. 53–64]. Мы полагаем, что такой студентоцентрич-

ный фокус анализа языковых потребностей в полной мере отвечает актуальному личностно ориентированному подходу к преподаванию иностранных языков в рамках современной антропосоциоцентрической парадигмы иноязычного образования.

С опорой на вышесказанное и для выявления дополнительных противоречий (стоп-факторов), возникающих в российской системе обучения иностранным языкам и проявляющихся в масштабе отдельно взятого неязыкового регионального профильного вуза (Кубанского ГАУ), в этой части нашего исследования мы одновременно концентрируемся на таких аспектах «потребностей учебного контекста» (*learning needs*) и «потребностей профессионального контекста» (*target needs*) бывших и нынешних обучающихся, как:

- 1) *прошлый опыт* изучения иностранного (английского) языка (*learning background*);
- 2) *текущий уровень* владения иностранным (английским) языком (*existing proficiency*);
- 3) *цель и ценность* дальнейшего изучения иностранного (английского) языка (*needs awareness*);
- 4) *мотивация* в процессе изучения иностранного (английского) языка (*learner motivation*);
- 5) *рефлексия* собственного опыта изучения иностранного (английского) языка (*reflexive feedback*).

Для проведения диагностики мы выбрали уже имеющиеся или разработали и применили собственные инструменты сбора и анализа данных:

- 1) *онлайн-анкета*, содержащая вопросы о месте и времени изучения иностранного языка в прошлом, о собственном понимании слабых и сильных сторон в языковой подготовке, о наличии опыта подготовки и сдачи сертификационного экзамена;
- 2) *онлайн-тест и собеседование*, оценивающие лингвистические знания и коммуникативные умения в текущем моменте;
- 3) *модель целеполагания*, конкретизирующая стоящую перед обучающимся учебную цель и раскрывающая практическую ценность дальнейшего изучения языка;
- 4) *чек-лист преподавателя*, фиксирующий такие показатели мотивированности обучающихся, как посещаемость, вовлеченность, успеваемость;
- 5) *рейтинг преподавателей*, дающий возможность оценить полученный обучающимися опыт по нескольким критериям, в том числе в отношении инновационных средств и методов преподавания предмета.

Обработка массива собранных количественных и качественных данных методами статистического и контент-анализа представила нам следующую картину:

1. Общее число респондентов по треку «корпоративное обучение», которые в принятой нами классификации относятся к группе «бывшие студенты (нынешние профессионалы)», за период 2022–2024 гг. составило 149 человек. Однако для чистоты эксперимента мы ограничили выборку респондентов только теми, кто проходил обучение на курсах ведущего преподавателя И.Е. Федорова, что составило 28 обучающихся. При этом отметим, что абсолютное число входящих в данную выборку составило 18 человек, поскольку некоторые из них изучали иностранный (английский) язык последовательно дважды или трижды. Таким образом, наши последующие расчеты ориентированы именно на абсолютное количество прошедших все этапы исследования респондентов, из которых:

– 78% (14 человек) отметили мало- или нерезультативный опыт изучения иностранного (английского) языка на уровне школы и (или) вуза, что проявилось в недостаточном уровне полученных знаний и умений для полноценного их применения в профессиональной деятельности в последующем: собственная оценка уровня владения языком в диапазоне A1/A2 по шкале *CEFR*, особое внимание слабому развитию грамматических навыков и устно-речевых умений, акцент на недостаток возможностей для погружения в модельные учебные ситуации, в том числе за счет нехватки или полного отсутствия оригинального (учебного и аутентичного) медиа контента как элемента погружения в имитирующую реальную языковую среду; при этом 100% (18 человек) ранее не имели опыта подготовки и (или) сдачи сертификационного экзамена, т.е. не изучали иностранный язык по методикам, ориентированным на международные стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения языком;

– 95% (17 человек) продемонстрировали по результатам комплексного оценивания, включавшего онлайн-тестирование и устное собеседование, текущий уровень владения иностранным (английским) языком в диапазоне A1/A2 по шкале *CEFR*, т.е. недостаточный для его полноценного применения в профессиональной деятельности, в том числе в академической (научно-педагогической) сфере, где требуется уровень в диапазоне B2/C1;

– 83% (15 человек) указали в качестве приоритетного контекста применения новых лингвистических знаний и коммуникативных умений в дальнейшем именно профессиональную деятельность в академической (научно-педагогической) сфере, отдельно подчеркнув значимость владения английским языком для эффективного взаимодействия с международными студентами и коллегами в форматах лекций и публикаций;

– 61% (11 человек) успешно прошли обучение на двух или более последовательных курсах иностранного (английского) языка в рамках реализации программ повышения квалификации научно-педагогических работников университета, в том числе на коммерческой основе; при этом

общий средний уровень посещаемости занятий и вовлеченности в учебный процесс составил 70%; среди причин, снижающих уровень посещаемости занятий, преобладали «большая рабочая нагрузка» и «здоровье»;

– 100% (18 человек) прошедших обучение положительно оценили новый опыт изучения иностранного (английского) языка на треке «корпоративное обучение», в том числе благодаря применению результативной методики преподавания по международным стандартам с использованием современных приемов и средств обучения например, оригинального медиа контента на изучаемом языке.

2. Общее число респондентов по треку «обучение в магистратуре», которые в принятой нами классификации относятся к группе «нынешние студенты (будущие профессионалы)», за период 2022–2024 гг. составило 131 человек. Однако для чистоты эксперимента мы также ограничили выборку респондентов только теми, кто проходил обучение на курсах ведущего преподавателя И.Е. Федорова, что составило 23 обучающихся в абсолютном выражении. Таким образом наши последующие расчеты ориентированы именно на абсолютное количество прошедших все этапы исследования респондентов, из которых:

– 70% (16 человек) отметили мало- или нерезультативный опыт изучения иностранного (английского) языка на уровне школы и (или) вуза, что проявилось в возникновении трудностей в освоении языковой программы на последующей ступени образования (бакалавриат/магистратура) с опорой на полученные знания иностранного языка на предыдущей ступени (школа/бакалавриат): собственная оценка уровня владения языком в диапазоне A1/A2 по шкале *CEFR*, отдельное внимание слабому развитию лексико-грамматических навыков и устно-речевых умений, акцент на нехватку возможностей для практико-ориентированного изучения языка с преобладанием знаниевого компонента над деятельностным, преимущественно на основе неаутентичных учебных пособий, не снабженных оригинальным медиа контентом и цифровыми образовательными инструментами; при этом 96% (22 человека) ранее не имели опыта подготовки и (или) сдачи сертификационного экзамена, т.е. не изучали иностранный язык по методикам, ориентированным на международные стандарты преподавания, тестирования и оценивания уровня владения языком;

– 74% (17 человек) продемонстрировали по результатам комплексного оценивания, включавшего онлайн-тестирование и устное собеседование, текущий уровень владения иностранным (английским) языком в диапазоне A1/A2 по шкале *CEFR*, т.е. недостаточный для освоения осложненной профессионально ориентированной языковой программы на уровне магистратуры, где требуется уровень в диапазоне B1/B2;

– 87% (20 человек) указали в качестве приоритетного контекста применения новых лингвистических знаний и коммуникативных умений

в дальнейшем именно профессиональную деятельность в сфере сервиса и международного бизнеса, отдельно подчеркнув важность развития устно-речевых коммуникативных умений для эффективного взаимодействия с международными клиентами и партнерами в форматах переговоров и деловой переписки;

– 65% (15 человек) успешно прошли обучение на двух и более курсах иностранного (английского) языка в рамках реализации программы магистратуры «Цифровая экономика в АПК», в том числе на факультативной основе; при этом средний уровень посещаемости занятий и вовлеченности в учебный процесс составил 55%, среди причин, снижающих уровень посещаемости занятий преобладали «занятость на работе» и «здоровье»;

– 65% (15 человек) прошедших обучение положительно оценили новый опыт изучения иностранного (английского) языка на треке «обучение в магистратуре», в том числе благодаря применению результативной методики преподавания по международным стандартам с использованием современных средств обучения, например, оригинального медиа контента и цифровых образовательных инструментов. В предложенной ниже таблице представлены обобщенные результаты статистической и контент-обработки.

Таблица 2

Обобщенные результаты статистической и контент-обработки

Показатель	Бывшие студенты (нынешние профессионалы), %	Нынешние студенты (будущие профессионалы), %
Мало- / нерезультативный опыт изучения английского языка в школе/вузе	78	70
Текущий уровень владения английского языка в диапазоне A1/A2	95	74
Нацеленность на применение английского языка в профессиональной деятельности	83	87
Успешное обучение на двух и более курсах английского языка за 2022–2024 гг.	61	65
Положительная оценка нового опыта изучения английского языка	100	65
Число респондентов (100%)	18 человек	23 человека

Из вышесказанного можно сделать вывод сразу о нескольких выявленных значительных противоречиях (стоп-факторах), а именно о несогласованности нормативов отечественной лингводидактики на уровне школы и вуза с международными стандартами преподавания, тестирова-

ния и оценивания уровня владения иностранным языком, а также о преобладающем несоответствии применяемой в российских образовательных учреждениях методики обучения английскому языку как иностранному реальным коммуникативным потребностям и запросам самих обучающихся. Такое расхождение в единообразии дидактических принципов организации системы обучения иностранным языкам в российском и европейском образовательных пространствах делает еще менее реалистичным подготовку обучающихся на уровне школьного или вузовского образования к сертификации по международным стандартам, по крайней мере, без дополнительной целенаправленной подготовки к сдаче международных сертификационных экзаменов.

В свою очередь, неприменение современного практико-ориентированного дидактического инструментария подачи и отработки языкового материала, отсутствие возможностей для отработки коммуникативных умений в приближенных к реальным учебным ситуациям, нехватка или полное отсутствие в учебных курсах оригинального (учебного и аутентичного) медиаконтента для имитации погружения в модельную языковую среду, ориентация учебных программ на накопление знаний о языке, а не на развитие «живых» коммуникативных умений – все это способствует снижению эффективности языковой подготовки студентов неязыкового регионального профильного вуза, как это было выявлено на примере Кубанского ГАУ.

Заключение

Общение и интерпретация количественных и качественных аналитических данных, полученных в ходе комплексного исследования двух групп респондентов (бывшие студенты и нынешние студенты) в период с 2022 по 2024 г. в рамках двух образовательных треков (корпоративное обучение и обучение в магистратуре) на базе Кубанского государственного аграрного университета, позволили нам сформировать типологию проблем или ограничений, актуализирующихся в процессе обучения иностранному (английскому) языку студентов неязыкового регионального профильного вуза и результирующих в снижении эффективности такого обучения.

Первый из выявленных типов стоп-факторов мы определяем как *системно-организационный*. Данный тип факторов включает в себя несогласованность нормативно-правовой базы образовательного процесса в части языковой подготовки студентов вуза в рамках законодательств Российской Федерации и ЕС. Он проявляется в невозможности сертификации выпускников российского вуза по единым международным (общеевропейским) стандартам. Еще одним фактором данного типа явля-

ется отсутствие реальной последовательности и непрерывности процесса языковой подготовки обучающихся на этапе бакалавриат/магистратура, а также на этапе школа/вуз. Это проявляется в низком итоговом уровне овладения иностранным языком на предыдущей ступени образования, недостаточном для освоения осложненной учебной программы на последующей ступени. Помимо этого, низкая трудоемкость дисциплины «иностраннй язык» в учебном плане вуза может проявляться в невозможности реализации высоких требований федеральных государственных образовательных стандартов к заявленному или ожидаемому уровню овладения иностранным языком выпускниками в существующих условиях.

Второй стоп-фактор – *дидактико-методический*. Под ним подразумеваются несогласованность нормативов российской лингводидактики на уровне школы и вуза с общеевропейскими нормами преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранным языком, несоответствие применяемой методики обучения иностранным языкам в школе и вузе реальным коммуникативным потребностям и запросам обучающихся, а также ограниченный дидактический инструментарий подачи и отработки языкового материала. Данные факторы проявляются в невозможности подготовки обучающихся к сдаче международного сертификационного экзамена в рамках стандартного вузовского курса иностранного языка. Кроме этого, в логике исследования мы наблюдаем их проявление в ориентации учебной программы на накопление знаний о языке, а не развитие коммуникативных умений в отсутствии возможностей для погружения обучающихся в приближенные к реальным модельные учебные ситуации, а также в нехватке или полном отсутствии оригинального (учебного и аутентичного) медиаконтента на изучаемом языке и цифровых образовательных инструментов.

В качестве третьего типа стоп-факторов мы выделяем *психолого-педагогический*. Под ним мы подразумеваем непонимание обучающимися ценности владения иностранным языком в качестве доступного и полезного инструмента реализации собственного профессионального потенциала, а также низкий уровень внутренней мотивации студентов к посещению аудиторных занятий и усердному самостоятельному изучению иностранного языка. Данные факторы наиболее явно проявляются при восприятии иностранного языка лишь как одного из предметов учебного плана, а не доступного и полезного инструмента профессионального развития и личностного роста. Как следствие, это выражается в большом количестве пропусков аудиторных занятий и низкой академической активности в период обучения в вузе.

Не претендуя на исчерпывающий и всеобъемлющий характер нашего исследования, мы, тем не менее, делаем вывод о состоятельности нашей гипотезы, которая заключалась в том, что прагматический разрыв

в системе российского иноязычного образования имеет множественные предпосылки и не может быть сведён к единичной причинности. Другими словами, тезис о низком уровне овладения иностранным (английским) языком выпускниками неязыковых региональных профильных вузов, в том числе Кубанского государственного аграрного университета, является следствием сразу нескольких стоп-факторов, проявляющихся одновременно на системно-организационном, дидактико-методическом и психолого-педагогическом уровнях.

Список источников

1. **Сафонова В.В.** Актуальные вопросы ценностного обновления языкового образования в условиях новых геополитических реалий // Иностранные языки в школе. 2024. № 2. С. 6–14.
2. **К Великому океану:** хроника поворота на Восток. Сборник докладов Валдайского клуба. М. : Фонд развития и поддержки Международного дискуссионного клуба «Валдай», 2019. 352 с.
3. **РСМД:** Российская политика поворота на Восток. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiyskaya-politika-povorota-na-vostok-problemy-i-riski/> (дата обращения: 15.08.2024).
4. **Полякова Т.Ю.** Развитие подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах в условиях реформирования высшего образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 77–83.
5. **Прохорова А.А., Безукладников К.Э., Безукладников В.К.** Лингвоцифровая компетенция как ключевой элемент функциональной грамотности // Иностранные языки в школе. 2023. № 1. С. 15–22.
6. **Crystal D.** English As A Global Language. Second Edition. Cambridge University Press, 2003. 212 p.
7. **Прошина З.Г.** Контактная вариантология английского языка (World Englishes Paradigm): Проблемы теории : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2016. 208 с.
8. **Neeley T.** The Language of Global Success. How a Common Tongue Transforms Multinational Organizations. Princeton University Press, 2017. 188 p.
9. **Миролюбов А.А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : Ступени; Инфра-М, 2002. 448 с.
10. **Булкин А.П., Горбунова Е.В., Ощепкова В.В., Соловьева Н.В.** Иностранные языки в культуре и образовании России. М. : Флинта, 2022. 280 с.
11. **Давыдова Ю.Г.** Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, вып. 5. С. 832–840.
12. **Баранов А.Г.** Прагматика как методологическая перспектива языка. Краснодар : Просвещение-Юг, 2008. 188 с.
13. **Тимова С.В.** Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102.
14. **Лазарева А.С.** Специфика обучения иностранным языкам в корпоративной мультилингвальной среде // Язык и культура. 2022. № 60. С. 215–229.
15. **ФГОС.** URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 16.08.2024).
16. **EF English Proficiency Index.** A Ranking of 113 Countries and Regions by English Skills. Signum International AG. Education First, 2023. 52 p.

17. **Марусенко М.А.** Языковая политика Европейского союза: институциональный, образовательный и экономический аспекты. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2014. 288 с.
18. **Putting** language education on the political agenda: A new Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. URL: <https://www.ecml.at/Resourcess/CouncilofEuropeRecommendation/tabid/5570/Default.aspx> (дата обращения: 20.08.2024).
19. **Хутыз И.П.** Мультилингвизм в Европе: особенности феномена // Когнитивно-дискурсивное пространство в современном гуманитарном знании : сб. науч. тр. / под ред. И.П. Хутыз. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2021. С. 132–139.
20. **Беляева Е.Г.** Теория и практика лингвистического аудита как новой технологии диагностики языковых потребностей в контексте корпоративного обучения иностранным языкам : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 237 с.
21. **Федоров И.Е.** Прагматический разрыв в системе российского иноязычного образования: предпосылки и проявления // Когнитивно-дискурсивное пространство в современном гуманитарном знании : сб. науч. тр. / под ред. И.П. Хутыз. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2022. С. 206–214.
22. **Федоров И.Е.** Модульная структура курса иностранного языка в магистратуре неязыкового вуза // Сборник научных трудов. Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Материалы I Международной научно-практической конференции 3–4 декабря 2022 г. / науч. ред. С.В. Титова, М.Г. Бахтиозина. М. : КДУ, Добросвет, 2022. С. 278–284.
23. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
24. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие. Изд. стер. М. : ЛЕНАНД, 2023. 264 с.
25. **Бондаренко О.Р.** Английский как лингва франка: учить или не учить? // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 2 (851). С. 21–27.
26. **Барышников Н.В.** Методика обучения иностранным языкам в контексте современных реалий: проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. Вып. 1 (850). С. 16–23.
27. **Колесников А.А.** В поисках способов организации онлайн-обучения студентов языкового вуза в условиях глобального форс-мажора: из опыта работы // Язык и культура. 2024. № 65. С. 167–192.
28. **Программа** развития университета на 2021–2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Краснодар : ФГБОУ ВО «Кубанский ГАУ им. И.Т. Трубилина», 2021. 184 с.
29. **Сухова Л.В.** Учебная дисциплина «Иностранный язык» в магистерских программах неязыкового профиля: проблемы организации // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. 2014. № 1. С. 169–176.
30. **Полубиченко Л.В.** Английский язык в неязыковом вузе в условиях плюрицентричности, многоязычия и поликультурности // Военно-гуманитарный альманах: по материалам XVI Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации. М. : Военный университет, 2022. С. 182–191.
31. **Глумова Е.П., Жигалева Б.А., Морозова М.А.** Проектирование современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов // Язык и культура. 2024. № 65. С. 143–166.
32. **Посребняк Н.В., Федоров И.Е.** Проблемы организации учебного процесса в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для магистрантов неязыкового вуза // Наука. Образование. Профессия. Science. Education. Profession : материалы III Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, Уфа, 12 марта 2024 г. Уфа : Башкирский государственный аграрный университет, 2024. С. 129–133.

33. **Robinson P.** ESP today: A Practitioner's Guide. London: Prentice Hall Int. (UK) Ltd, 1991. 146 p.
34. **Английский** в КубГАУ. URL: <https://eng.lang.kubsau.tilda.ws/> (дата обращения: 20.08.2024).
35. **English** for Masters at Kuban State Agrarian University. URL: <https://eng.lang.kubsau.tilda.ws/masters> (дата обращения: 20.08.2024).
36. **Cambridge** English. Teaching Science through English – a CLIL approach. Cambridge English Language Assessment, 2011. 26 p.
37. **CLIL** Training Guide. Creating a CLIL Learning Community in Higher Education. Portugal: De Facto Editors, 2015. 73 p.
38. **Интегрированное** обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 380 с.
39. **Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукоянова М.А.** Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL : учеб.-метод. пособие. Казань : КФУ, 2020. 101 с.
40. **Common** European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe: Modern Languages Division. Cambridge University Press, 2001. 261 p.
41. **Общеввропейские** компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / [пер. с англ. под ред. К.М. Ирисхановой; Совет Европы]. М. : Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2003. 256 с.
42. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
43. **Федоров И.Е.** Низкая трудоемкость иностранного языка как фактор неэффективной языковой подготовки в неязыковом вузе // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 3. С. 84–108.
44. **Федоров И.Е.** Факторы снижения результативности обучения иностранным языкам и пути их преодоления // Focus on Language Education and Research. 2022. Т. 3, № 4. С. 34–45.
45. **Hutchinson T., Waters A.** English for Specific Purposes. A learning-centered approach. Cambridge University Press, 2006 (= 1987). 183 p.

References

1. Safonova V.V. (2024) Aktual'nye voprosy cennostnogo obnovenija yazykovogo obrazovanija v uslovijah novyh geopoliticheskikh realij [Crucial Issues of Reshaping Values-oriented Language Education in the Context of New Geopolitical Realities] // Inostrannye jazyki v shkole. 2. pp. 6-14.
2. K Velikomu okeanu: khronika povorota na Vostok. Sbornik dokladov Valdajskogo kluba [Towards the Great Ocean: Chronicles of the Turn to the East. Collection of reports of the Valdai Club] (2019). M.: Fond razvitiya i podderzhki Mezhdunarodnogo diskussionnogo kluba Valdaj. 352 p.
3. RSMD: Rossijskaja politika povorota na Vostok [RSMD: Russia's Turn to the East Policy]. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiyskaya-politika-povorota-na-vostok-problemy-i-riski/> (Accessed: 15.08.2024).
4. Poljakova T.Ju. (2024) Razvitie podgotovki po inostrannomu jazyku v nejazykovykh vuzakh v uslovijah reformirovanija vysshego obrazovanija [Foreign Language Training Development in Non-Linguistics Universities in the Context of Reforming Higher Education] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2 (851). pp. 77-83.
5. Prokhorova A.A., Bezukladnikov K.E., Bezukladnikov V.K. (2023) Lingvocifrovaja kompetencija kak ključevoj element funkcional'noj gramotnosti [Linguo-digital

- Competence as a Key Component of the Functional Literacy] // *Inostrannye jazyki v shkole*. 1. pp. 15-22.
6. Crystal D. (2003) *English As A Global Language*. Second Edition. Cambridge University Press. 212 p.
 7. Proshina Z.G. (2016) *Kontaktnaja variantologija anglijskogo jazyka: Problemy teorii: ucheb. posobie* [World Englishes Paradigm: Theory Issues: textbook]. M.: FLINTA: Nauka. 208 p.
 8. Neeley T. (2017) *The Language of Global Success. How a Common Tongue Transforms Multinational Organizations*. Princeton University Press. 188 p.
 9. Miroljubov A.A. (2002) *Istorija otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam* [The History of the Russian Foreign Language Teaching Methodology]. M.: STUPENI, INFRA-M. 448 p.
 10. Bulkin A.P. (2022) *Inostrannye jazyki v kul'ture i obrazovanii Rossii: kollektivnaja monografija* [Foreign Languages in the Russian Culture and Education] / A.P. Bulkin, E.V. Gorbunova, V.V. Oshhepkova, N.V. Solov'eva. M.: FLINTA. 280 p.
 11. Davydova Ju.G. (2021) *Sushhnost' ponjatija 'kommunikativnyj podhod' v sovremennoj metodike prepodavanija inostrannyh jazykov* [Essence of the Notion 'Communicative Approach' in the Modern Foreign Language Teaching Methodology] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. Vol. 6 (5). pp. 832-840.
 12. Baranov A.G. (2008) *Pragmatika kak metodologicheskaja perspektiva jazyka* [Pragmatics as the Methodological Perspective of Language]. Krasnodar: Prosveshhenie-Jug. 188 p.
 13. Titova S.V. (2023) *Ierarhija sovremennyh teorii, metodov i podhodov k obucheniju inostrannym jazykam* [Hierarchy of Modern Theories, Methods and Approaches to Teaching Foreign Languages] // *Vestn. Mosk. Un-ta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija*. 4. pp. 85-102.
 14. Lazareva A.S. (2022) *Specifika obuchenija inostrannym jazykam v korporativnoj multilingual'noj srede* [Specifics of Foreign Language Teaching in a Corporate Multilingual Environment] // *Jazyk i kul'tura*. 60. pp. 2015-229.
 15. FGOS. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed: 16.08.2024).
 16. EF English Proficiency Index. (2023) *A Ranking of 113 Countries and Regions by English Skills*. Signum International AG. Education First. 52 p.
 17. Marusenko M.A. (2014) *Jazykova politika Evropejskogo sojuza: institucional'nyj, obrazovatel'nyj i jekonomicheskij aspekty* [Language Policy of the European Union: Institutional, Educational and Economic Aspects]. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta. 288 p.
 18. Putting language education on the political agenda. A new Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture. URL: <https://www.ecml.at/Resources/CouncilofEuroperecommendation/tabid/5570/Default.aspx> (Accessed: 20.08.2024).
 19. Hutyž I.P. (2021) *Multilingvizm v Evrope: osobennosti fenomena* [Multilingualism in Europe: Specifics of the Phenomenon] // *Kognitivno-diskursivnoe prostranstvo v sovremenном gumanitarном znanii: sbornik nauchnyh trudov* / pod red. I.P. Hutyž. Krasnodar: Kubanskij gos. un-t. pp. 132-139.
 20. Beljaeva E.G. (2006) *Teorija i praktika lingvisticheskogo audita kak novoj tehnologii diagnostiki jazykovyh potrebnostej v kontekste korporativnogo obuchenija inostrannym jazykam* [Theory and Practice of Linguistic Audit as a New Technology for Language Needs Analysis in the Context of Corporate Foreign Language Teaching]: Pedagogics cand. dis. M. 237 p.
 21. Fedorov I.E. (2022) *Pragmاتический разрыв в системе российского иноязычного образования: предпосылки и проявления* [Pragmatic Gap within the Russian Foreign Language Education System: Background and Display] // *Kognitivno-diskursivnoe prostranstvo v sovremenном gumanitarном znanii: sbornik nauchnyh trudov* / pod red. I.P. Hutyž. Krasnodar: Kubanskij gos. un-t. pp. 206-214.

22. Fedorov I.E. (2022) Modul'naja struktura kursa inostrannogo jazyka v magistrature nejazykovogo vuza [Modular Design of Foreign Language Courses for the Master's Degree Program at Non-linguistic University] // Sbornik nauchnyh trudov. Obuchenie inostrannym jazykam v otkrytom polikul'turnom prostranstve. Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 3-4 dekabrja 2022 g. / nauchn. red. S.V. Titova, M.G. Bahtiozina. M.: KDU, Dobrosvet. pp. 278-284.
23. Prohorova A.A. (2020) Metodicheskaja sistema multilingval'nogo obuchenija studentov tehničeskogo vuza [Methodological System of Multilingual Teaching of Students at a Technical University]. Pedagogics doc. dis. Nizhnij Novgorod. 512 p.
24. Sysoev P.V. (2023) Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v lingvisticheskom obrazovanii: uchebnoe posobie [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Izd. stereotip. M.: LENAND. 264 p.
25. Bondarenko O.R. (2024) Anglijskij kak lingva franka: učit' ili ne učit'? [English as a Lingua Franca: to Teach or not to Teach?] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogičeskie nauki. 2 (851). pp. 21-27.
26. Baryshnikov N.V. (2024) Metodika obuchenija inostrannym jazykam v kontekste sovremennyh realij: problemy i reshenija [Methodology of Teaching Foreign Languages in the Context of Modern Realities: Problems and Solutions] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogičeskie nauki. 1 (850). pp. 16-23.
27. Kolesnikov A.A. (2024) V poiskah sposobov organizacii onlajn-obuchenija studentov jazykovogo vuza v uslovijah global'nogo fors-mazhora: iz opyta raboty [In Search of Ways to Implement Online Learning for Students of a Language University in the Global Force Majeure Era: an Empirical Study] // Yazyk i kul'tura. 65. pp. 167-192.
28. Programma razvitiya universiteta na 2021-2030 gody v ramkah realizacii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva 'Prioritet 2030' [2021-2030 University Development Program under Auspices of the Federal Strategic Academic Leadership Program 'Priority 2030'] (2021). Krasnodar: FGBOU VO Kubanskij GAU im. I.T. Trubilina. 184 p.
29. Sukhova L.V. (2014) Uchebnaja disciplina «Inostrannyj jazyk» v masterskikh programmah nejazykovogo profilja: problemy organizacii [Foreign Language as an Academic Subject in Master's Programs of Non-linguistic Profile] // Aktual'nye problemy lingvistiki, perevodovedenija i pedagogiki. 1. pp. 169-176.
30. Polubichenko L.V. (2022) Anglijskij jazyk v nejazykovom vuze v uslovijah pljuricentrichnosti, mnogojazyčhija i polikul'turnosti [English Language in a Non-linguistic University in the Context of Pluricentrism, Multilingualism and Policulturalism] // Voenno-gumanitarnyj al'manah: po materialam XVI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po aktual'nym problemam teorii jazyka i kommunikacii. M: Voennyj universitet. pp. 182-191.
31. Glumova E.P., Zhigaleva B.A., Morozova M.A. (2024) Proektirovanie sovremennogo jelektronnoho uchebnogo kursa po inostrannomu jazyku dlja studentov tehničeskikh vuzov [Designing a Modern Training Course in a Foreign Language for Student of Technical Universities] // Yazyk i kul'tura. 65. pp. 143-166.
32. Pogrebnjak N.V. (2024) Problemy organizacii uchebnogo processa v ramkah discipliny 'Professional'nyj inostrannyj jazyk' dlja magistrantov nejazykovogo vuza [Problems in Education Process of the Subject 'Professional Foreign Language' for Master's Students of a Non-Linguistic University] / N.V. Pogrebnjak, I.E. Fedorov // Nauka. Obrazovanie. Professija. Science. Education. Profession: materialy III Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Ufa, 12 marta 2024 goda. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. pp. 129-133.
33. Robinson P. (1991) ESP today: A Practitioner's Guide. London: Prentice Hall Int. (UK) Ltd. 146 p.
34. Anglijskij v KubGAU. URL: <https://eng.lang.kubsau.tilda.ws/> (Accessed: 20.08.2024).

35. English for Masters at Kuban State Agrarian University. URL: <https://eng.lang.kubsau.tilda.ws/masters> (Accessed: 20.08.2024).
36. Cambridge English. (2011) Teaching Science through English – a CLIL approach. Cambridge English Language Assessment. 26 p.
37. CLIL Training Guide. (2015) Creating a CLIL Learning Community in Higher Education. Portugal: De Facto Editors. 73p.
38. Integrirovannoe obuchenie inostrannym jazykam i professional'nym disciplinam. (2018) Opyt rossijskikh vuzov [Integrated Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines] / pod red. L.P. Haljapinoj. SPb.: Izd-vo Politehn. un-ta. 380 p.
39. Salehova L.L., Grigor'eva K.S., Lukojanova M.A. (2020) Pedagogicheskaja tehnologija dvujazychnogo obuchenija CLIL: uchebno-metodicheskoe posobie [Pedagogical Technology of Bilingual Teaching CLIL]. Kazan': KFU. 101 p.
40. Common European Framework of Reference for Languages. (2001) Learning, teaching, assessment. Council of Europe: Modern Languages Division. Cambridge University Press. 261 p.
41. Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom (2003): Izuchenie, obuchenie, ocenka: [monografija] [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] / [per. s angl. pod red. K.M. Irishanovoj; Sovet Evropy]. M.: Departament po jazykovej politike; Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet. 256 p.
42. Azimov E.G., Shhukin A.N. (2009) Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts. Theory and Practice of Language Teaching]. M.: Izdatel'stvo IKAR. 448 p.
43. Fedorov I.E. (2023) Nizkaja trudoemkost' inostrannogo jazyka ka faktor nejeffektivnoj jazykovej podgotovki v nejazykovom vuze [Understated EFL Course Workload as a Factor of Inefficient Language Training at Non-linguistic University] // Focus on Language Education and Research. Vol. 4 (3). pp. 84-108.
44. Fedorov I.E. (2022) Faktory snizhenija rezul'tativnosti obuchenija inostrannym jazykam i puti ih preodolenija [Factors of Reduction in Efficiency of Teaching Foreign Languages and Ways to Avoid Them] // Focus on Language Education and Research. Vol. 3 (4). pp. 34-45.
45. Hutchinson T., Waters A. (2006) English for Specific Purposes. A learning-centered approach. Cambridge University Press. 183 p.

Информация об авторах:

Федоров И.Е. – аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); старший преподаватель кафедры цифровой экономики, Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия). E-mail: ilyaevgenjevich@gmail.com

Прохорова А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Лазарева А.С. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков, Российский государственный социальный университет (Москва, Россия). E-mail: lazareva@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Fedorov I.E., Post-Graduate Student of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Senior Lecturer of the Department of Digital Economics, Kuban State Agrarian University (Krasnodar, Russia). E-mail: ilyaevgenjevich@gmail.com

Prokhorova A.A., D.Sc. (Education), Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Professor of the Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru

Lazareva A.S., Ph.D. (Education), Senior Lecturer of the Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia). E-mail: lazareva@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 18.11.2024; принята к публикации 28.02.2025

Received 18.11.2024; accepted for publication 28.02.2025