

Теория Стивена Крашена о понятном вводе  
при проектировании краткосрочных  
профессионально-ориентированных курсов  
по иностранному языку в неязыковом вузе

Stephen Krashen's theory of comprehensible input  
for the design of short-term professionally oriented  
foreign language courses at a non-linguistic university

Автор статьи

Черноштан Ольга Николаевна,  
кандидат философских наук, преподаватель кафедры  
иностраннных языков ФГБОУ ВО «Ростовский государ-  
ственный университет путей сообщения»,  
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
onchernoshtan@yandex.ru  
ORCID: 0000-0001-8286-845X

Author of the article

Olga N. Chernoshtan,  
Candidate of Philosophical Sciences, Lecturer, Foreign  
Languages Chair, Rostov State Transport University, Ros-  
tov-on-Don, Russian Federation  
onchernoshtan@yandex.ru  
ORCID: 0000-0001-8286-845X

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Черноштан О. Н. Теория Стивена Крашена о понятном  
вводе при проектировании краткосрочных профессио-  
нально-ориентированных курсов по иностранному языку  
в неязыковом вузе // Научно-методический электронный  
журнал «Концепт». – 2024. – № 03. – С. 83–99. – URL:  
<https://e-koncept.ru/2024/241034.htm>. DOI:  
10.24412/2304-120X-2024-11034

For citation

Olga N. Chernoshtan, Stephen Krashen's theory of com-  
prehensible input for the design of short-term profes-  
sionally oriented foreign language courses at a non-lin-  
guistic university // Scientific-methodological electronic  
journal "Koncept". – 2024. – No. 03. – P. 83–99. – URL:  
<https://e-koncept.ru/2024/241034.htm>. DOI:  
10.24412/2304-120X-2024-11034

Поступила в редакцию <i>Received</i>	06.01.23	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	22.02.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	22.02.24	Опубликована <i>Published</i>	31.03.24



## Аннотация

Использование теории Стивена Крашена о понятном вводе при дизайне краткосрочных курсов по иностранному языку для специальных целей приобрело особую актуальность в связи с недостаточным количеством контактных часов по иностранному языку во многих неязыковых вузах. Целью исследования является разработка модели организации процесса обучения по иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе, основанной на естественном методе изучения на доступном для понимания материале. Подобная модель могла бы служить эффективной альтернативой в значительной степени сохранившейся и не соответствующей современным условиям традиционной советской, ориентированной прежде всего на отработку конкретных умений. Автор предлагает лонгитюдное и дискретное усвоение иностранного языка в рамках серии специализированных курсов, следующих за прохождением соответствующего материала на родном языке при изучении профильных дисциплин. Утверждается, что изучение языка профессионального общения дискретно на старших курсах имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным подходом, потому что педагог может опираться на фоновые представления студентов о будущей профессиональной деятельности, знание большого количества интернациональных терминов на родном языке и более высокую профессиональную мотивацию. Тексты, соответствующие по своему содержанию темам, уже пройденным на родном языке, отличаются всеми необходимыми характеристиками понятного ввода, потому что их логика и многие концепты априори известны обучающимся и представляют сугубо профессиональный интерес. Подход Стивена Крашена с акцентом именно на восприятии информации на языке, а не на активной речевой деятельности или теоретическом освоении языковых норм позволяет максимально эффективно ознакомить студентов с профессиональной терминологией в узких временных рамках. Результаты исследования, которые требуют дальнейшей апробации, могут впоследствии быть использованы для реформирования процесса изучения иностранного языка для специальных целей в неязыковом вузе с целью адаптации к вызовам современной высшей школы, когда цели и задачи изучения иностранного языка остаются неизменными, а учебная нагрузка нередко сокращается. Однако реализация данной модели невозможна без информационной поддержки преподавателя по иностранному языку специалистами-предметниками и целостным профессиональным сообществом вуза.

## Abstract

The application of Stephen Krashen's theory of comprehensible input in the design of short-term courses of a foreign language for special purposes has become especially relevant due to the insufficient number of foreign language classroom hours in many non-linguistic universities. The aim of the study is to develop a model of organizing the process of learning a foreign language for special purposes in a non-linguistic university, based on a natural method of learning using comprehensible materials. Such a model could serve as an effective alternative to the traditional Soviet one, which has been largely preserved by many universities and does not correspond to the modern conditions and is primarily focused on acquiring certain skills. The author proposes a longitudinal and intermittent acquisition of a foreign language within a series of specialized courses following the study of relevant material in the native language within major disciplines. It is argued that learning the language of professional communication intermittently in senior years has several advantages over the traditional approach, because the teacher can rely on students' background ideas about future professional agency, knowledge of many international terms in their native language and higher professional motivation. The texts, corresponding in their content to the topics already covered in the native language, have all the necessary prerequisites of comprehensible input, because their logic and many concepts are a priori known to the students and they are of strictly professional interest. Stephen Krashen's approach, with its emphasis on the acquisition of the language information rather than on active speech activity or theoretical study of language norms, makes it possible to effectively introduce professional terminology to the students within a narrow timeframe. The results of the study, which require further testing, can be subsequently used to reform the process of learning a foreign language for special purposes in a non-linguistic university to meet the challenges facing the modern higher education in the context, when the goals and objectives of learning a foreign language remain unchanged and the classroom hours are often reduced. However, the implementation of this model is impossible without information support of a foreign language teacher by major disciplines specialists and the whole professional community of the university.

## Ключевые слова

естественный метод Крашена, понятный ввод информации, иностранный язык для специальных целей, неязыковой вуз, проектирование специализированных курсов по иностранному языку, языковая профессиональная компетентность, усвоение иностранного языка

## Key words

Krashen's natural method, comprehensible input, foreign language for special purposes, non-linguistic university, design of specialized foreign language courses, language professional competence, foreign language acquisition

## Благодарности

Автор выражает благодарность доктору педагогических наук, профессору, заведующей кафедрой «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения Т. Е. Исаевой за ценные рекомендации, касающиеся логической организации научного текста, а также кандидату философских наук, доценту О. Б. Симоновой за консультацию по подготовке статьи к публикации.

## Acknowledgements

The author expresses her gratitude to T.E. Isaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of "Foreign Languages" of Rostov State Transport University for her kind recommendations concerning the logical structure of the scientific text, as well as to O.B. Simonova, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor for advising on preparing the article for publication.

**Введение / Introduction**

В условиях недостаточности контактных часов по иностранному языку во многих неязыковых вузах при изучении иностранного языка для специальных целей зачастую нет возможности использовать методологию традиционного подхода, когда студент сначала формирует навыки использования конкретных грамматических конструкций и лексических единиц, усваивает произносительные нормы и модели построения сверхфразовых единств, а потом через много лет изучения языка приходит к его использованию для конкретных задач в профессиональной деятельности. У преподавателя иностранного языка на реализацию такого подхода остается все меньше времени, а у общества – финансовых ресурсов.

Тем не менее на данный момент во многих неязыковых вузах все еще используется традиционный подход, когда изучение иностранного языка для специальных целей предваряется или сопровождается заучиванием большого объема сложной грамматической теории, закрепляемой в ходе затратного по времени выполнения упражнений. К примеру, по традиции, идущей от советской высшей школы, огромное количество времени и сил тратится преподавателями и студентами на усвоение всех видовременных форм глагола в действительном и страдательном залоге, неопределенно-личных глагольных форм, форм сослагательного наклонения и т. д. Причем подобный экспресс-курс, охватывающий все нюансы и тонкости английской грамматики, на практике нередко приносит больше вреда, чем пользы, когда студент начинает путать глагольные формы из-за их огромного разнообразия и боится использовать в речи из-за страха сделать ошибку. Избыточное количество теоретических знаний не только перегружает студента, но и слишком рано активизирует внутреннего редактора, который, как предупреждал Стивен Крашен, может серьезно препятствовать восприятию чужой речи и формированию собственной. Поскольку теоретическим основам английской грамматики, а также изучению иностранного языка для общих коммуникативных целей и академическому английскому уделяется очень много времени, нередко на изучение иностранного языка для профессионального общения времени и вовсе не остается, особенно если имеет место сокращение учебного курса. Но даже в тех случаях, когда один или два семестра все же уделяются изучению иностранного языка для специальных целей, знакомство с материалами по профилю специальности осуществляется преждевременно, когда их содержание не является достаточно понятным для обучающихся даже на родном языке, ведь прохождение профилирующих дисциплин нередко запланировано на старшие курсы, а иностранный язык в неязыковых вузах преимущественно изучается непрерывно с первого в лучшем случае по четвертый семестр.

Мы считаем, что было бы целесообразно направить усилия по пересмотру учебной программы не столько на сокращение контактных часов по иностранному языку, сколько на изменения этапности и содержания данных курсов, опираясь на естественный подход и гипотезу «понятного ввода информации», предложенную американским лингвистом Стивеном Крашеном. Если бы студент неязыкового вуза мог изучать профессионально-ориентированные учебные материалы сначала на родном, а затем в упрощенном виде на иностранном языке, то такая организация процесса обучения могла бы обеспечить усвоение иноязычной терминологии на интересном и понятном материале и, как следствие, была бы более эффективной с точки зрения формирования языковых компетенций, а также наилучшим образом способствовала бы закреплению и усвоению знаний о выбранной специальности.

## Обзор литературы / Literature review

В нашем исследовании мы прежде всего опираемся на концепцию естественного подхода к изучению иностранных языков, родоначальником которой является Стивен Крашен. В ряде своих статей и выступлений он изложил гипотезу нецеленаправленного усвоения языка при условии понятного ввода информации. Ученый неоднократно подчеркивал и второе требование к вводу для наилучшего усвоения языка на всех уровнях: вводимый материал должен представлять исключительный интерес и быть в известном смысле захватывающим для обучающегося [1]. Согласно данной гипотезе, язык является сложной знаковой системой, которую очень сложно изучить теоретически, потому что в ней есть огромное множество правил и закономерностей, в том числе имплицитных и не до конца осознаваемых даже самими носителями языка. Ученый приводил в пример грамматический строй языка, который не полностью изучен даже лучшими грамматистами, отличные учителя знают только толику тех правил, которые описаны лингвистами, а самые блестящие ученики могут в лучшем случае усвоить большую часть тех правил, которые известны учителям. Таким образом, Крашен делает вывод о принципиальной невозможности целенаправленного изучения всех закономерностей грамматического строя [2]. С другой стороны, как считает американский ученый, очень многие лингвистические особенности могут быть постигнуты на интуитивном уровне при ознакомлении с большим количеством интересного и понятного языкового материала. Поэтому наилучший подход с точки зрения Крашена – это не целенаправленное изучение тех или иных особенностей грамматического строя или словообразовательных моделей языка, а ознакомление обучающихся с большим количеством интересной и понятной информации на данном языке, в том числе путем чтения. В таком случае усвоение норм языка и формирование речи происходит непроизвольно подобно тому, как ребенок осваивает родной язык в своей семье. Причем несмотря на то, что Стивен Крашен подкреплял свою теорию многочисленными житейскими примерами из жизни детей-билингвов, полиглотов и мигрантов, он считал свой подход эффективным и для усвоения языка на более высоком уровне, к примеру, языка академического общения, при этом ученый подчеркивал огромную значимость наличия в учебном заведении достаточного библиотечного фонда [3]. Также Стивен Крашен предполагал, что для изучения иностранного языка академического общения необходимо чтение в узкой области предметного интереса или же книг одного автора [4]. Как известно, теория Крашена базируется на пяти гипотезах: гипотезе усвоения-обучения, гипотезе цензора (монитора), гипотезе естественного порядка при усвоении языка, гипотезе осмысленного входного материала (понятного ввода информации) и гипотезе аффективного фильтра.

Интуитивно понятные и привлекательные идеи Стивена Крашена стали известны по всему миру и вызвали как большой отклик среди педагогов-практиков и ученых-теоретиков, так и достаточно критики, они значительно повлияли не только на европейскую, но и на восточную практику преподавания иностранных языков. К идеям Крашена обращался целый ряд китайских ученых. Так, например, Сун Шаншан считает необходимым применить идеи Крашена для обучения китайскому языку как иностранному в ситуации, когда далеко не все студенты владеют английским языком, который преподаватели на занятии используют как вспомогательный. Автор предлагает использовать идею понятного ввода информации с целью поставить всех обучающихся в равные условия независимо от того, каким еще языком они владеют, не считая китайского [5]. Другие китайские исследователи Фэнцзюань Тянь

и Сяочжэн Лю пишут о необходимости органичного комбинирования педагогом методов, направленных на работу как с имплицитным, так и с эксплицитным знанием обучающегося. При этом при раскрытии понятия имплицитного знания языка авторы обращаются к идеям Стивена Крашена [6]. Янь Цюцзюй предлагает подкрепить гипотезу понятного ввода информации Стивена Крашена использованием современных технологий, позволяющих обеспечить более индивидуальный подход к каждому обучающемуся [7]. Юквинг Лю рассматривает все пять гипотез Стивена Крашена и приходит к выводу, что калифорнийский профессор помог отойти от приоритета формы и прийти к акценту на содержании при изучении иностранных языков [8]. Вьетнамский автор Тач Чи Дью Линг провел практическое исследование и выявил высокую степень осведомленности вьетнамских педагогов университета Делонг Дельта об идеях Крашена, к примеру, наличие устойчивых представлений о значимости понятного ввода языковой информации [9].

Западные ученые Джером Моран [10] и Роберт Патрик [11] применили гипотезу понятного ввода информации к практике изучения латыни как академического языка, сделав вывод, что данный язык как язык науки и культуры всегда был именно изучаемым, а не непроизвольно усваиваемым языком, потому что перевод и заучивание правил всегда были основой учебного процесса.

Бразильские авторы Мескита Рамальо Дарья и Де Мескита Рамальо Элизэлсон Беннигно, анализируя гипотезу понятного ввода Крашена, говорят о ее дедуктивной природе и о высоких требованиях, предъявляемых к педагогу в вопросах выбора и подачи информации [12].

Многие отечественные ученые также анализируют естественный подход к обучению иностранным языкам Крашена, признавая его эффективность. Так, И. Л. Дегтярева, рассматривая основные постулаты Крашена, делает вывод, что при данном подходе «основная цель обучения состоит в создании необходимого входного материала в благоприятной эмоциональной обстановке» [13]. Т. Л. Леонидова рассматривает не только гипотезу входного материала, но и гипотезу эмоционального фильтра, уделяет внимание фактору экстралингвистической информированности обучающегося для усвоения тех языковых закономерностей, которые отличаются новизной, сравнивает данную идею с понятием зоны ближайшего развития, введенным Л. С. Выготским [14]. С. В. Щекочихина также рассматривает принципы усвоения иностранного языка Стивена Крашена и отмечает базовую ограниченность классно-урочного процесса обучения, который должен выступать лишь отправной точкой в овладении языком и готовить почву для познания языка в более широком контексте реальной жизни [15].

А. Г. Мартынова положительно характеризует естественный подход Стивена Крашена и считает его использование необходимым условием формирования индивидуального педагогического стиля, в связи с чем автор предлагает не форсировать процесс речепорождения, проявлять терпимость к ошибкам обучающихся и создавать положительную психоземotionalную атмосферу на занятии [16].

Таким образом, мы можем констатировать, что каждый педагог-практик воспринимает и применяет определенные более подходящие в его деятельности аспекты метода Крашена. Мы в нашей работе будем опираться прежде всего на теорию понятного ввода и важности чтения доступных по содержанию и мотивирующих текстов, соответствующих области интересов обучающихся. Данной точки зрения придержи-

вается и О. А. Парфенова, которая подчеркивает, что вводимый ею на занятии понятный материал представлен прежде всего «письменными и аудиотекстами», причем материалы для таких текстов должны быть не только правильно подобраны, но и, в случае необходимости, переработаны [17].

Ряд отечественных авторов, таких как О. А. Першукова [18], комплексно анализируя современное состояние различных областей методики преподавания иностранного языка, уделяет достаточно внимания подходу Стивена Крашена, который сыграл в эволюции этой области знания заметную роль. При этом мы можем констатировать большой потенциал природосообразного подхода для обучения самых разных групп населения, как для людей пожилого возраста [19], так и в инклюзивной педагогике [20].

Как мы отмечали ранее, теория Стивена Крашена не отличается однозначной валидностью, она содержит в себе ряд спорных моментов. Так, например, как отмечает итальянский автор Ирена Бояркина, Стивен Крашен огромный акцент делал исключительно на восприятии вводимой информации, недооценивая фактор взаимодействия и общения, а также продуктивной речи [21]. А. А. Болотина в дополнение к спорности невысокой оценки значимости продуктивной речи указывает и на другие узкие места теории Стивена Крашена, такие как однозначное противопоставление усвоения и обучения, бездоказательность модели цензора (монитора) и т. д., более того, рассмотрев критику теории Стивена Крашена различными учеными, она приходит к радикальному выводу, что утверждения данного лингвиста не отличаются ни доказательностью, ни достоверностью [22]. Мы не согласны с категоричным заявлением данного автора и считаем, что опыт многочисленных международных языковых школ, успешно работающих по методике понятного ввода информации в обстоятельствах, когда у обучающихся и педагога нет другого общего языка, кроме изучаемого иностранного, представляет собой достаточную эмпирическую базу для того, чтобы констатировать эффективность данного подхода во всем, кроме недооценки важности продуктивной речи.

С другой стороны, идеи Стивена Крашена настолько влиятельны в обществе и уже представляют собой имплицитное знание любого педагога, что даже когда ссылка непосредственно на работы Крашена не делается, его представления так или иначе описываются. Так, например, доктор филологических наук Д. Б. Никуличева в книге о полиглотах формулирует идеи, принадлежавшие изначально калифорнийскому лингвисту, например о бессознательности усвоения большого количества языковой информации, о необходимости смысла для восприятия материала мозгом, о важности эмоций при изучении языка, и не упоминает его имени, но совершенно очевидно, что все эти принципы соответствуют концепции естественного подхода [23].

Ряд авторов, как и мы, признают наличие позитивного потенциала естественного подхода Стивена Крашена именно для решения задач профессионально-ориентированного обучения. Тем не менее далеко не во всех работах причины эффективности идей Крашена для реализации задач формирования обучающегося как специалиста обозначены четко и последовательно. Так, например, Т. Л. Калинина не только не поясняет, почему естественный подход может помочь сформировать обучающегося именно как будущего специалиста, владеющего языком профессии, но и, на наш взгляд, ошибочно смешивает естественный и коммуникативный подходы, считая, что процесс обучения при реализации идей Стивена Крашена «приобретет коммуникативную направленность» [24]. Видимо, автор не обратила внимание на крайне скептическое отношение за-

падного ученого к значимости продуктивной речи. А. В. Зеленщиков затрагивает вопросы использования «натурального» подхода к изучению языка в неязыковом вузе, видя в реализации этого подхода возможности для решения сразу нескольких проблем: нехватки контактных часов, слабых начальных знаний обучающихся и их немотивированности, однако, в отличие от нашего исследования, А. В. Зеленщиков не рассматривает вопросы изучения языка для профессиональных целей на основе текстов профессиональной направленности; скорее, он пишет о задачах повышения общего уровня владения языком при преобладании ввода аудиоматериалов [25]. Авторы Е. П. Звягинцева и Е. А. Мухортова также признают целесообразность применения подхода Стивена Крашена для решения задач профессионально-ориентированного обучения. Однако, на наш взгляд, их интерпретация данного подхода также не до конца соответствует оригинальным идеям американского ученого и содержит в себе ряд заблуждений. Во-первых, авторы также не смогли разграничить коммуникативный и естественный подходы, хотя данные подходы во многом различны, например, выполнение коммуникативных заданий, уделение большого внимания устной и письменной продуктивной речи, коммуникативный характер обучения характерны скорее для первого, а не для второго подхода. Кроме того, мы считаем спорными утверждения авторов, что знакомство со спецификой будущей профессиональной деятельности не является достаточно интересным и увлекательным для обучающихся [26]. Мы же в нашем исследовании исходим из предпосылки, что большинство обучающихся достаточно мотивированы и заинтересованы в изучении будущей области специализации, особенно когда необходимые фоновые знания и начальные представления уже сформированы при прохождении специализированных дисциплин на родном языке.

Отдельно хотелось бы отметить исследование Н. А. Малишевой и Л. А. Недоспасовой, в котором авторы подходят очень близко к нашему представлению, что изучение иностранного языка для профессиональных целей должно идти рука об руку с целостным процессом становления специалиста, однако мы не до конца согласны с выводами, которые авторы делают из анализа оснований естественного подхода. Так, мы считаем, что внедрение CLIL и преподавание на материале со значительным содержанием нового профессионального знания, предложенное данными авторами [27], противоречит центральной идее Стивена Крашена о понятном вводе языковой информации. В случае, когда обучающийся одновременно постигает и языковые феномены, и профессиональную дисциплину, он оказывается в ситуации двойного вызова. Только студенты с продвинутым уровнем знаний по иностранному языку и профильным дисциплинам смогут извлечь двойную пользу из процесса обучения, организованного подобным образом.

Многие авторы, рассматривая вопрос формирования специалиста в неязыковом вузе, не касаются идей Крашена и находят другие способы для реализации данной задачи, такие как использование цифровых технологий (например, А. Н. Колесниченко [28]) или применение метода проектов (О. Б. Симонова, В. К. Баращян [29]), при этом О. Б. Симонова в своем исследовании указывает на несколько важных принципов при дизайне учебных курсов, вполне созвучных нашему подходу в данном исследовании и теории Крашена, такие как необходимость учета интереса обучающихся и привлечения их внимания, а также важность использования предыдущего опыта и знаний [30].

Что касается нас, то ряд идей, подкрепляющих данное исследование, мы уже формулировали в наших более ранних публикациях. Так, идея дискретного и лонгитюдного изучения иностранного языка и дизайна курсов по иностранному языку для

специальных целей в соответствии с этапностью прохождения профессионально-ориентированных дисциплин на родном языке [31], а также идея важности интеграции преподавателя иностранного языка в знаниевое пространство и профессиональное сообщество неязыкового вуза для повышения его компетенций и наилучшей организации процесса обучения иностранному языку как языку профессионального общения [32] предлагались нами в наших более ранних публикациях в 2023 году, однако мы полагаем, что именно использование гипотезы понятного ввода Стивена Крашена придало целостность предлагаемой нами модели.

### **Методологическая база исследования / Methodological base of the research**

Центральным для нашего исследования является естественный подход к изучению иностранного языка, предложенный Стивеном Крашеном. На первом этапе исследования нами был выполнен теоретический анализ научно-методической литературы по данному вопросу. Альтернативным данному подходу является традиционный подход формирования знаний, умений и навыков, идеи которого также были нами проанализированы с целью выявления слабых мест модели обучения, существующей в большинстве неязыковых вузов.

Для описания новой предлагаемой нами модели процесса обучения иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе мы также прибегали к педагогическому моделированию. Нами использовался и компаративистский подход для сравнения традиционной и предложенной нами моделей изучения иностранного языка для специальных целей.

Для формулировки выводов на основе рассмотрения двух альтернативных моделей преподавания иностранного языка в неязыковом вузе мы также использовали методы синтеза и индукции. Наше исследование не носит экспериментального характера, потому что масштабы предмета и объекта значительно превосходят полномочия отдельно взятого ученого. Однако наша работа опирается на практический опыт работы автора в нескольких неязыковых вузах и мониторинг динамики формирования иноязычной профессиональной компетенции у студентов I и II курсов транспортного вуза.

Данные методы и подходы являются методологической базой нашего исследования.

### **Результаты исследования / Research results**

В результате исследования на основе обобщения и анализа научной литературы, осмысления логики учебного процесса в ракурсе естественного подхода Стивена Крашена и гипотезы «понятного ввода информации», а также мониторинга формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов I и II курсов транспортного вуза мы пришли к выводу о нерациональности изучения профессиональной лексики на начальных курсах обучения в высшей школе, когда данная лексика не до конца усвоена обучающимися даже на родном языке. Мы полагаем, что изучение иностранного языка для специальных целей тем эффективнее, чем лучше студент разбирается в ключевых понятиях профессии на содержательном уровне. В советской высшей школе большая часть периода изучения языка на неязыковых специальностях приходилась на начальные курсы, потому что иностранный язык относился к общеобразовательным предметам, изучение которых предвосхищало введение специализированных дисциплин. Когда в 2023 году во многих неязыковых вузах появилась тенденция сокращать курсы иностранного языка, выделяя часы на воен-

ную подготовку, точные науки и технические предметы, предметы гражданско-патриотического цикла, разрыв между периодом изучения иностранного языка и специальных предметов только увеличился. Соответственно, даже если преподаватели и пытаются включить в сокращенный учебный курс техническую лексику, она не усваивается естественным образом, потому что в данной ситуации предлагаемые для изучения материалы не соответствуют характеристикам «понятного ввода» Стивена Крашена, студенты скорее заучивают лексические единицы и фразовые единства, чем интуитивно схватывают отражаемые ими понятия. Сокращается и разнообразие материалов, которыми преподаватели могут пользоваться в своей работе. Поскольку студенты еще не участвовали в проектах, не работали с документацией, не знакомы с методиками будущей профессиональной области, им можно предложить для изучения тексты только самого общего содержания. Соответственно, и языковые единицы могут быть усвоены студентами только в самом ограниченном диапазоне, практически на обывательском уровне. Соответственно, материалы, предлагаемые в рамках курса иностранного языка для специальных целей, не являются интуитивно понятными и не усваиваются естественным путем, потому что данный ввод информации отличается двойной сложностью: студенту одновременно непонятен и иностранный язык, и сведения о будущей профессии. Согласно Стивену Крашену, чем понятнее вводимый материал, тем лучше идет усвоение языка, потому что оно опирается на механизмы интуитивного восприятия, такие как догадка, предвосхищение содержания будущего сообщения, ассоциации и т. д. Как утверждает американский лингвист, будучи очень сложной и многосоставной системой, язык наилучшим образом усваивается на понятном материале, когда активируются мозговые процессы как на сознательном, так и на бессознательном уровнях.

Когда обучающийся располагает достаточными эрудицией и научным кругозором в области выбранной специализации, умеет пользоваться разнообразными источниками информации на родном языке в графическом, табличном и текстовом виде, у преподавателя иностранного языка появляется широкий диапазон возможностей выбирать разнообразные формы подачи материала для обучения языку профессии, работать с вариативным содержанием и т. д. Студент, знакомый с логикой научного дискурса по специальности, изучая научную статью по тематике, соответствующей профилю специальности, может опираться на фоновые знания (экстралингвистическую информированность) и с легкостью угадывать значение незнакомых лексических единиц, высказывать предположения относительно методов, инструментов, результатов исследования и выводов автора текста на иностранном языке. Соответственно, восприятие как фактического, так и языкового содержания вводимой профессионально-ориентированной информации происходит с гораздо большей эффективностью на старших курсах, потому что чтение подобных материалов уже в значительной степени является повторением изученного, просто на другом языке.

Более того, изучение подобного содержания сопровождается высокой степенью мотивации, потому что студент изучает материал не для того, чтобы просто зазубрить непонятные слова, а в том числе и для того, чтобы использовать полученные знания в научно-исследовательской и профессиональной деятельности. При этом очень часто используемая в тексте терминология является международной и уже хорошо известна студенту на родном языке, а новыми – только лишь подходы и выводы конкретного автора текста. При изучении понятного содержания, в области которого студент чувствует себя экспертом на родном языке, он испытывает значительно большее

стремление принять участие в дискуссии, выразить свое мнение, прокомментировать или оспорить какие-то аспекты. К тому же подобное обсуждение текста профессиональной направленности может интерпретироваться как симуляция будущих профессионально-ориентированных мероприятий (международных форумов, конференций, выставок, собраний, деловых встреч, круглых столов, презентаций, совещаний и семинаров), на которых объем участия определяется уже не столько знанием языка, сколько наличием аутентичных экспертных знаний в профессиональной области. Благодаря наличию у студентов знаний в профессиональной области преподаватель может также разнообразить формы работы на занятии (деловые игры, дебаты, кейсы, проекты, видеоконференции) и виды используемых материалов. Уверенность в своей профессиональной компетенции может помочь обучающимся преодолеть ограничения, накладываемые так называемым внутренним цензором, активизация которого на начальных этапах изучения языка контрпродуктивна, как считал Крашен. Если обучающийся уверен, что правильно понимает содержание изучаемой информации, то снимаются многие блоки и комплексы неполноценности, страх перед ошибкой и тревожность, характерные для многих изучающих иностранные языки в ситуации, когда весь акцент только на языковом содержании.

В ситуации, когда преподавателем вводится понятная информация в рамках уже изученных на занятиях по профильным дисциплинам темам, повышается и мотивация, потому что к информации о своей будущей профессии изучающий чувствует зрелый интерес, ему легче занять позицию по вопросу, сформулировать личное мнение на любом языке, язык перестает быть препятствием для самовыражения и становится средством деятельности. Таким образом, при изучении профессиональной и деловой лексики на старших курсах обучающийся не только расширяет свой профессиональный кругозор, воспринимая полезную для практической или научно-исследовательской деятельности информацию, но и формирует правильную установку на усвоение языка как средства решения насущных практических задач, а не как некой оторванной от его реальности абстрактной системы, появляется тот тип мотивации, который в западной методике называется «инструментальная мотивация» (когда я знаю, что язык для меня является средством успеха в карьере и профессиональной деятельности). Все эти положительные сдвиги достигаются потому, что в подобном контексте подача материала полностью соответствует гипотезе Стивена Крашена о понятном вводе.

Совсем другая ситуация нередко возникает в традиционной сохранившейся со советских времен модели изучения иностранного языка в неязыковом вузе, когда язык специальности изучается на втором курсе, а в связи с укорочением учебного курса нередко и в третьем семестре. Обучающийся испытывает большую неуверенность не только в собственном знании языка, но и в представлениях о профессиональной области. Иногда он вынужден просто заучивать терминологию, непонятную ему ни на одном языке. Целостное содержание материалов ему также понять очень сложно, потому что непонимание имеет место не только на языковом, но и на профессиональном уровне, другие студенты оказываются в таком же положении, а преподаватель языка не может предоставить необходимые пояснения. Ввод языковых единиц осуществляется на максимально непонятном материале, требующем разъяснения даже после перевода на родной язык. Не являясь еще специалистом в выбранной области специализации, обучающийся воздерживается от каких-либо комментариев, причем не только по причине отсутствия языковой компетенции, но и по причине недостатка

знаний о выбранной специальности. Отсутствует и мотивация для запоминания содержания материалов, так как профессиональные мотивация и интерес находятся только в стадии формирования, ведь изучение профессионально-ориентированного содержания на иностранном языке не следует за его усвоением на родном языке, а предвосхищает, как гласит известная английская поговорка, телега оказывается поставленной впереди лошади. В итоге усвоение языка профессии вдвойне усложняется, нередко обучающемуся приходится зазубривать терминологию одновременно и на иностранном, и на родном языке без особого понимания.

Таким образом, процесс изучения иностранного языка очень усложняется, потому что обучение ведется на не до конца понятном материале и без поддержки со стороны технических специалистов, что обескураживает большинство студентов. Нередко для понимания технического текста по специальности на иностранном языке студенту приходится предварительно найти обучающие материалы по теме на родном языке, вникнуть в суть повествования и лишь затем заучивать незнакомые слова. При этом на втором курсе студент еще нередко незнаком с тем преподавателем-предметником, который мог бы внести ясность в изучаемый текст, потому что преподаваемая данным специалистом учебная дисциплина изучается на старших курсах. Даже если студент и находит, к кому обратиться за консультацией, еще одним препятствием является адекватный перевод текста. Соответственно, сама организация учебного процесса в таком случае контрпродуктивна, противоречит гипотезе понятного ввода информации Стивена Крашена и препятствует успешному усвоению языка специальности, поскольку при попытке разобраться в непонятном содержании на иностранном языке возникают многочисленные подводные камни и барьеры для усвоения информации. В таких обстоятельствах даже если студент и усваивает какую-то лексику будущей профессии, нет никакой гарантии, что полученные таким образом знания окажутся адекватными, прочными и корректными. Есть даже вероятность, что погрешность в интерпретации незнакомых терминов и понятий не только будет препятствовать пониманию целых информационных блоков, но и исказит научную картину мира, приведет к некомпетентности и научным заблуждениям. Из-за фрустраций при изучении непонятных материалов по специальности на иностранном языке при отсутствии экспертной поддержки со стороны преподавателя-лингвиста могут даже начать формироваться негативный образ будущей профессиональной деятельности и неуверенность в собственных силах. В подавляющем большинстве случаев усвоение сложной терминологии на непонятном материале, как сказал бы Л. С. Выготский, просто находится вне зоны ближайшего развития для большинства обучающихся, что очень усложняет усвоение новых знаний. В данном случае в изучаемой информации слишком мало знакомых элементов, с которыми обучающийся мог бы связать новое знание, а наличие таковых в доступном для понимания вводимом материале является важным фактором усвоения, как считал Стивен Крашен.

Кроме того, для продуктивного обучения очень важно наличие непосредственного интереса, когда стеснение, тревожность, страх перед ошибкой отходят на второй план, а важность приобретает не языковое оформление сообщения, а его содержательная сторона. Стивен Крашен неоднократно утверждал, что важными характеристиками оптимальной вводимой информации являются не только доступность для понимания, но и необыкновенная увлекательность (*compelling input*). Именно на старших курсах при наличии сформированных профессиональных компетенций содержательная сторона специального профессионально-ориентированного текста

приобретает значимость, потому что ключевая роль профессиональных понятий и гипотез становится очевидной только на фоне целостных представлений о фундаментальных теоретических основах будущей профессиональной деятельности. Когда же мы профессионально-ориентированную тематику вводим слишком рано, обучающемуся не очевидны не только место конкретного фрагмента информации в системе экспертных знаний и способы применения выводов на практике, но и логические связи между различными фрагментами текста. Естественно, когда не прояснено содержание, о наличии непосредственного интереса также речи не идет. Затруднена и работа с контекстом, который не воспринимается правильно и, соответственно, не дает обучающемуся достаточного объема дополнительной информации о новых лексических единицах. Таким образом, нет возможности постигать нюансы на интуитивном уровне.

Конечно, гипотеза Стивена Крашена имеет свои ограничения, потому что отражает только один из механизмов усвоения иностранных языков. Например, как мы отмечали ранее, важность продуктивной речи Стивеном Крашеном незаслуженно недооценивается, за что теорию Крашена подвергали критике его оппоненты. Мы же придерживаемся мнения, что в зависимости от целей изучения языка и уровня группы на разных этапах занятия и учебного курса педагог может уделять больше внимания усвоению вводимого содержания или практике продуктивной речевой деятельности. Тем не менее, когда речь идет о языке профессии, прежде всего важно добиться понимания, восприятия и интерпретации специализированных материалов на иностранном языке. Кроме того, продуктивную речь также легче построить на основе работы с понятным содержанием. Более того, в случае, когда обучающийся лучше осведомлен о контексте использования изучаемой информации, он обладает лучшей экстралингвистической базой для построения собственных речевых высказываний. Также мы разделяем идеи Стивена Крашена, что обучающемуся легче перейти к активной коммуникации, если ей предшествует понятный ввод информации на иностранном языке.

Как известно, любая разработка курса иностранного языка для специальных целей начинается с анализа потребностей обучающихся, а материалы выбираются таким образом, чтобы обучающиеся могли достичь своих целей. На первом и втором курсах профессиональные цели и потребности обучающихся еще недостаточно прояснены и уточнены, они носят общий характер и являются ненадежной основой для выбора материалов для изучения. Мотивация также не носит конкретного инструментального характера, потому что визуализация реального контекста трудовой деятельности нередко основана на общих бытовых, а иногда и неверных представлениях, все эти образы будут проясняться, уточняться и корректироваться в ходе дальнейшего обучения в вузе благодаря не только изучению специализированных курсов, но и прохождению производственной практики.

Таким образом, по итогам проведенного исследования и принимая в рассмотрение теории Стивена Крашена, мы рекомендуем, чтобы студенты приступали к изучению иностранного языка для специальных целей на старших курсах обучения в вузе, чтобы подобные образовательные модули проектировались из учета содержания соответствующих профильных дисциплин, следовали непосредственно после прохождения последних и разрабатывались совместно со специалистами-предметниками. Мы также считаем, что подобные модули должны изучаться дискретно и лонгитудно на протяжении всего времени обучения в вузе и в строгом соответствии со сроками

усвоения аналогичного содержания на родном языке. Новый материал по специальности должен сначала вводиться на русском языке педагогом-предметником и только затем – на иностранном преподавателем языка. Данная последовательность не должна нарушаться, иначе весь процесс обучения будет идти вразрез с принципами естественного подхода к усвоению языка и отличаться значительно более низкой эффективностью.

### **Заключение / Conclusion**

Итак, мы считаем, что процесс изучения иностранного языка для специальных целей должен быть построен на основе естественного метода Стивена Крашена, когда усвоение специальной лексики происходит на материалах, аналогичных по содержанию текстам, уже изученным в ходе прохождения профильных дисциплин. Мы полагаем, что если соблюсти правильную этапность прохождения профессионально-ориентированных материалов сначала на родном, а затем на иностранном языках, то знакомство с иноязычной информацией будет осуществляться в соответствии с гипотезой Стивена Крашена о «понятном вводе». Если преподаватель иностранного языка согласует содержание своего курса со специалистами-предметниками, подберет тексты из уже изученной на родном языке содержательной области, лишь адаптировав их для своих студентов в соответствии с их уровнем, целями и задачами обучения, то иноязычная терминология (преимущественно носящая интернациональный характер) будет усваиваться гораздо легче, а логика учебного материала будет априори интуитивно понятна студентам, потому что похожее содержание ими уже было изучено на родном языке. Тем не менее необходимым условием реализации такого подхода является достаточный уровень профессиональной подготовки студентов, поэтому спецкурсы, построенные с применением гипотезы Стивена Крашена о понятном вводе, необходимо планировать для студентов старших курсов, уже достаточно компетентных в области выбранной специальности. Как известно, большое внимание Стивен Крашен уделял чтению литературы как источнику понятной и интересной информации. Естественно, преподаватель, готовящий учебные материалы курса, не может учесть предпочтения каждого обучающегося, тем не менее, мы полагаем, что если у студентов уже в достаточной мере сформирована профессиональная мотивация, то тексты, подобранные по рекомендации педагогов-предметников и соответствующие значимым для будущей трудовой деятельности областям, будут представлять достаточный интерес для обучающихся и восприниматься как интуитивно понятные и логичные. Мы также полагаем, что педагог может включить в подобный спецкурс проектные задания, в ходе выполнения которых обучающиеся или рабочие группы могут изучать материалы по собственному выбору.

Теоретическая значимость нашей статьи заключается в совмещении теории Стивена Крашена о понятном вводе с моделью организации процесса изучения иностранного языка в неязыковом вузе дискретно и лонгитудно, когда краткосрочные специальные учебные курсы по иностранному языку для профессионального общения разрабатываются при строгом соблюдении этапности прохождения профессионально-ориентированного материала на родном языке, поэтому изучаемый материал является для обучающегося одновременно интуитивно понятным (в большой степени освоенным на родном языке) и интересным (соответствующим по своему содержанию профессиональным устремлениям будущего специалиста). Практическая реализация данной модели тре-

бует значительного пересмотра учебных планов для различных специальностей и представляет собой альтернативу советской модели изучения иностранного языка в неязыковом вузе непрерывно в начальных семестрах. Условием осуществления предложенного нами подхода является также тесное сотрудничество преподавателей иностранного языка и преподавателей-предметников при работе над учебными материалами по иностранному языку, что невозможно без тесной интеграции языкового специалиста в единое знаниевое и научно-исследовательское пространство неязыкового вуза. Несмотря на масштабность предлагаемых изменений, мы считаем, что в условиях недостаточности количества контактных часов по иностранному языку в неязыковых вузах отказ от традиционного, ориентированного на выработку навыков подхода в пользу более естественного метода, позволяющего в большей степени опираться на фоновые знания студентов в области специализации, позволит более эффективным образом решать задачи формирования специалиста, способного использовать иностранный язык в собственной профессиональной деятельности.

### Ссылки на источники / References

1. Krashen S. The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis // The English Connection. – 2011. – Vol. 15. – No. 3. – P. IC1. – URL: [http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf\\_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf](http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf)
2. Krashen S. The Case for Non-Targeted, Comprehensible Input // Journal of Bilingual Education Research & Instruction. – 2013. – Vol. 15. – No. 1. – P. 102–110. – URL: <https://pdf4pro.com/download/the-case-for-non-targeted-comprehensible-input-4d200.html>
3. Krashen S., Bland J. Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries // Children's Literature in English Language Education CLEJjournal. – 2014. – Vol. 2. – No. 2. – P. 1–12. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/268816666\\_Compelling\\_Comprehensible\\_Input\\_Academic\\_Language\\_and\\_School\\_Libraries](https://www.researchgate.net/publication/268816666_Compelling_Comprehensible_Input_Academic_Language_and_School_Libraries)
4. Krashen S. Developing academic language: Some hypotheses // International Journal of Foreign Language Teaching. – 2012. – Vol. 7. – No. 2. – P. 8–15. – URL: <http://www.tprstories.com/images/ijflt/IJFLTMarch2012.pdf>
5. Шаншан С. Дилемма обучения китайскому языку иностранных студентов, не говорящих по-английски, в Китае // Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения проф. Л. А. Муриной. – Минск, 2022. – С. 257–263. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/282901>
6. Тянь Ф., Лю С. The Relationship between Explicit and Implicit Knowledge and Influence on Language Teaching // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 616–618. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/21812/>
7. Цюцзюй Я. Теория Стефена Ди Крашена по овладению вторым языком под влиянием современной техники // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 4. – С. 244–248.
8. Liu Y. Second language acquisition theory – an introduction to the intrinsic basis and reflection of Krashen's language monitoring theory // Annali d'Italia. – 2023. – № 42. – С. 86–89.
9. Thach T. D. L. Teachers' perceptions of comprehensible input of English vocabulary acquisition // International Journal of Language Instruction. – 2022. – Vol. 1. – No. 1. – P. 120–131.
10. Moran J. Comprehending comprehensible input (CI): some observations // The Journal of Classics Teaching. – 2022. – Vol. 23. – No. 46. – P. 124–125. DOI: 10.1017/S2058631021000799
11. Patrick R. Comprehensible Input and Krashen's Theory // The Journal of Classics Teaching. – 2019. – Vol. 20. – No. 39. – P. 37–44. DOI: 10.1017/S2058631019000060
12. Рамальо М. Д., Рамальо Э. Б. М. Гипотеза ввода информации Стивена Крашена // Молодой ученый. – 2014. – № 16 (75). – С. 354–357. – URL: <https://moluch.ru/archive/75/12838/>
13. Дегтярёва И. Л. Краткий обзор теории усвоения языка Стивена Крашена // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы X междунар. науч. конф. – Гомель, 2020. – С. 30–33.
14. Калинина Т. Л. Гипотеза входного материала и гипотеза эмоционального фильтра Стивена Крашена // Наука и образование: новое время. – 2017. – Т. 3. – № 20. – С. 497–502.
15. Schekochihina S. V. Some principles in second language acquisition from Stephen D. Krashen // 21 век: фундаментальная наука и технологии: материалы IX междунар. науч.-практ. конф. н.-и. ц. «Академический». – Createspace, 2016. – С. 59–61.

16. Мартынова А. Г. Применение теории Стивена Крашена об усвоении и научении при формировании индивидуального профессионального стиля преподавателя иностранного языка // Омские научные чтения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Омск, 2017. – С. 416–418.
  17. Парфенова О. А. Роль текста в обучении иностранному языку: лексический аспект // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты: сб. материалов VI Междунар. науч. конф. / под ред. Г. Н. Тараносовой, И. А. Измestьевой. – Тольятти, 2019. – С. 301–308.
  18. Першукова О. А. Динамика развития теоретических основ многоязычного образования в странах Европы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 81–92.
  19. Худякова А. П., Павлова О. В., Павлов И. В. Исследование современных методов и инновационных приемов изучения английского языка людьми пожилого возраста // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – Т. 3. – № 39. – С. 53–60.
  20. Бовшик А. С., Гайворонская С. О. Инклюзивный потенциал сторителлинга при обучении иностранному языку // Филологические науки в МГИМО. – 2022. – Т. 8. – №1 (30). – С. 80–93. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-1-30-80-93
  21. Бояркина И. Роль общения в усвоении второго языка // Сахаровские чтения 2020 года: экологические проблемы XXI века: материалы 20-й междунар. науч. конф., Междунар. гос. экол. ин-т им. А. Д. Сахарова Бел. гос. ун-та, 21–22 мая 2020 г. – Минск: ИВЦ Минфина, 2020. – Ч. 1. – С. 121–124. DOI: 10.46646/SAKH-2020-1-121-124
  22. Болотина А. А. Критический взгляд на модель монитора Крашена // Вестник Донского государственного аграрного университета. – 2021. – № 1–2 (39). – С. 87–91.
  23. Никуличева Д. Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учеб.-метод. пособие. – М.: Флинта : Наука, 2009. – С. 285.
  24. Калинина Т. Л. Профессионально-ориентированное овладение иностранным языком в теории Стивена Крашена // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 5. – С. 8.
  25. Зеленщиков А. В. Об одном методе обучения иностранному языку в военном вузе // Специальная техника и технологии транспорта. – 2020. – Т. 8. – № 46. – С. 255–260.
  26. Звягинцева Е. П., Мухортова Е. А. Использование естественного подхода к профессионально-ориентированному иноязычному обучению как повышение коммуникативной ценности процесса подготовки бакалавров // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 10. – С. 341–345.
  27. Малишевская Н. А., Недоспасова Л. А. Преподавание английского языка в сфере профессиональной коммуникации // Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки: сб. науч. ст. / науч. ред. В. И. Спирина. – М., 2019. – С. 134–140.
  28. Колесниченко А. Н. Формирование языковой компетенции при обучении иностранному языку в техническом вузе // Материалы IX научно-практической конференции «Аспекты субстанциональности языка». Филологическая проблематика в системе высшего образования. – Самара: СамГУПС, 2023. – С. 87–91.
  29. Симонова О. Б., Барашян В. К. Теоретический анализ применения метода проектов при обучении студентов строительных специальностей иностранному языку в техническом вузе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2023. – Т. 15. – № 2. – С. 99–107.
  30. Симонова О. Б. Педагогический дизайн электронных курсов в траектории обучения иностранному языку // Филологическая проблематика в системе высшего образования: аспекты субстанциональности языка: материалы IX Межвуз. науч.-практ. конф. – Самара, 2023. – С. 116–121.
  31. Черноштан О. Н. О преимуществах дискретного и лонгитюдного изучения иностранного языка для специальных целей на старших курсах в транспортном вузе // Транспортная наука и инновации: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Самара, 2023. – С. 383–387.
  32. Черноштан О. Н. Форматы и преимущества интеграции преподавателя иностранного языка в техническое научно-исследовательское и знаниевое пространство транспортного вуза // Сборник научных трудов «Транспорт: наука, образование, производство»: тр. Междунар. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д., 2023. – С. 362–366.
- 
1. Krashen, S. (2011). "The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis", *The English Connection*, vol. 15, no. 3, pp. IC1. Available at: [http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf\\_publications/TECV15n3-11Autumn.pdf](http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECV15n3-11Autumn.pdf) (in English).
  2. Krashen, S. (2013). "The Case for non-Targeted, Comprehensible Input", *Journal of Bilingual Education Research & Instruction*, vol. 15, no. 1, pp. 102–110. Available at: <https://pdf4pro.com/download/the-case-for-non-targeted-comprehensible-input-4d200.html> (in English).
  3. Krashen, S., & Bland, J. (2014). "Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries", *Children's Literature in English Language Education CLEJJournal*, vol. 2, no. 2, pp. 1–12. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/268816666\\_Compelling\\_Comprehensible\\_Input\\_Academic\\_Language\\_and\\_School\\_Libraries](https://www.researchgate.net/publication/268816666_Compelling_Comprehensible_Input_Academic_Language_and_School_Libraries) (in English).
  4. Krashen, S. (2012). "Developing academic language: Some hypotheses", *International Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 7, no. 2, pp. 8–15. Available at: <http://www.tprstories.com/images/ijflt/IJFLTMarch2012.pdf> (in English).

5. Shanshan, S. (2022). "Dilemma obucheniya kitajskomu yazyku inostrannyh studentov, ne govoryashchih po-anglijski, v Kitae" [The dilemma of teaching Chinese to foreign students who do not speak English in China], *Aksiologiya filologicheskogo obrazovaniya v kontekste podgotovki pedagoga budushchego: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 85-letiyu so dnya rozhdeniya prof. L. A. Murinoj*, Minsk, pp. 257–263. Available at: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/282901> (in Russian).
6. Tyan, F., & Lyu, S. (2015). "The Relationship between Explicit and Implicit Knowledge and Influence on Language Teaching", *Molodoj uchenyj*, № 20 (100), pp. 616–618. Available at: <https://moluch.ru/archive/100/21812/> (in English).
7. Cyuczyuj, Ya. (2021). "Teoriya Stefena Di Krashena po ovladeniyu vtorym yazykom pod vliyaniem sovremennoj tekhniki" [Stephen Krashen's theory of second language acquisition influenced by modern technology], *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, № 4, pp. 244–248 (in Russian).
8. Liu, Y. (2023). "Second language acquisition theory – an introduction to the intrinsic basis and reflection of Krashen's language monitoring theory", *Annali d'Italia*, № 42, pp. 86–89 (in English).
9. Thach, T. D. L. (2022). "Teachers' perceptions of comprehensible input of English vocabulary acquisition", *International Journal of Language Instruction*, vol. 1, no. 1, pp. 120–131 (in English).
10. Moran, J. (2022). "Comprehending comprehensible input (CI): some observations", *The Journal of Classics Teaching*, vol. 23, no. 46, pp. 124–125. DOI: 10.1017/S2058631021000799 (in English).
11. Patrick, R. (2019). "Comprehensible Input and Krashen's Theory", *The Journal of Classics Teaching*, vol. 20, no. 39, pp. 37–44. DOI: 10.1017/S2058631019000060 (in English).
12. Ramal'o, M. D., & Ramal'o, E. B. M. (2014). "Gipoteza vvoda informacii Stivena Krashena" [Stephen Krashen's Information Input Hypothesis], *Molodoj uchenyj*, № 16 (75), pp. 354–357. Available at: <https://moluch.ru/archive/75/12838/> (in Russian).
13. Degtyaryova, I. L. (2020). "Kratkij obzor teorii usvoeniya yazyka Stivena Krashena" [A brief review of Stephen Krashen's theory of language acquisition], *Aktual'nye problemy romano-germanskoj filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: materialy X mezhdunar. nauch. konf, Gorn'j*, pp. 30–33 (in Russian).
14. Kalinina, T. L. (2017). "Gipoteza vhodnogo materiala i gipoteza emocional'nogo fil'tra Stivena Krashena" [The hypothesis of the input material and the hypothesis of the emotional filter by Stephen Krashen], *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*, t. 3, № 20, pp. 497–502 (in Russian).
15. Schekochihina, S. V. (2016). "Some principles in second language acquisition from Stephen D. Krashen", *21 vek: fundamental'naya nauka i tekhnologii: materialy IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. n.-i. c. "Akademicheskij"*, Createspace, pp. 59–61 (in English).
16. Martynova, A. G. (2017). "Primenenie teorii Stivena Krashena ob usvoenii i nauchenii pri formirovanii individual'nogo professional'nogo stilya prepodavatelya inostrannogo yazyka" [Application of Stephen Krashen's theory of acquisition and learning in the formation of an individual professional style of a foreign language teacher], *Omskie nauchnye chteniya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf, Omsk*, pp. 416–418 (in Russian).
17. Parfenova, O. A. (2019). "Rol' teksta v obuchenii inostrannomu yazyku: leksicheskij aspekt" [The role of text in teaching a foreign language: lexical aspect], in Taranosova, G. N., & Izmet'eva, I. A. (eds.). *Tekst: filologicheskij, sociokul'turnyj, regional'nyj i metodicheskij aspekty: sb. materialov VI Mezhdunar. nauch. konf. / pod red. Tol'yatti*, pp. 301–308 (in Russian).
18. Pershukova, O. A. (2013). "Dinamika razvitiya teoreticheskikh osnov mnogoyazychnogo obrazovaniya v stranah Evropy" [Dynamics of the theoretical foundations development of multilingual education in European countries], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 2, pp. 81–92 (in Russian).
19. Hudyakova, A. P., Pavlova, O. V., & Pavlov, I. V. (2023). "Issledovanie sovremennyh metodov i innovacionnyh priemov izucheniya anglijskogo yazyka lyud'mi pozhilogo vozrasta" [Study of modern methods and innovative techniques for learning English by older people], *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*, t. 3, № 39, pp. 53–60 (in Russian).
20. Bovshik, A. S., & Gajvoronskaya, S. O. (2022). "Inklyuzivnyj potencial storitellinga pri obuchenii inostrannomu yazyku" [The inclusive potential of storytelling in foreign language teaching], *Filologicheskie nauki v MGIMO*, t. 8, №1 (30), pp. 80–93. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-1-30-80-93 (in Russian).
21. Boyarkina, I. (2020). "Rol' obshcheniya v usvoenii vtorogo yazyka" [The role of communication in second language acquisition], *Saharovskie chteniya 2020 goda: ekologicheskie problemy XXI veka: materialy 20-j mezhdunar. nauch. konf., Mezhdunar. gos. ekol. in-t im. A. D. Saharova Bel. gos. un-ta, 21–22 maya 2020 g*, Minsk: IVC Minfina, ch. 1, pp. 121–124. DOI: 10.46646/SAKH-2020-1-121-124 (in Russian).
22. Bolotina, A. A. (2021). "Kriticheskij vzglyad na model' monitora Krashena" [A critical look at the Krashen monitor model], *Vestnik Donskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, № 1–2 (39), pp. 87–91 (in Russian).
23. Nikulicheva, D. B. (2009). *Kak najti svoj put' k inostrannym yazykam: lingvisticheskie i psihologicheskie strategii poliglотов* [How to find your way to foreign languages: linguistic and psychological strategies for polyglots]: ucheb.-metod. posobie, Flinta : Nauka, Moscow, p. 285 (in Russian).

24. Kalinina, T. L. (2016). "Professional'no-orientirovannoe ovladenie inostrannym yazykom v teorii Stivena Krashena" [Professionally oriented foreign language acquisition in the theory of Stephen Krashen], *APRIORI. Seriya: Gumanitarnye nauki*, № 5, p. 8 (in Russian).
25. Zelenshchikov, A. V. (2020). "Ob odnom metode obucheniya inostrannomu yazyku v voennom vuze" [About one method of teaching a foreign language at a military university], *Special'naya tekhnika i tekhnologii transporta*, t. 8, № 46, pp. 255–260 (in Russian).
26. Zvyaginceva, E. P., & Muhortova, E. A. (2014). "Ispol'zovanie estestvennogo podhoda k professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu obucheniyu kak povyshenie kommunikativnoj cennosti processa podgotovki bakalavrov" [Using a natural approach to professionally oriented foreign language learning as an increase in the communicative value of the bachelor's training process], *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, № 10, pp. 341–345 (in Russian).
27. Malishevskaya, N. A., & Nedospasova, L. A. (2019). "Prepodavanie anglijskogo yazyka v sfere professional'noj kommunikacii" [Teaching English in the field of professional communication], in Spirina, V. I. (ed.). *Aktual'nye tendencii i innovacii v razvitii rossijskoj nauki: sb. nauch. st.*, Moscow, pp. 134–140 (in Russian).
28. Kolesnichenko, A. N. (2023). "Formirovanie yazykovoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze" [Achieving linguistic competence when learning a foreign language at an engineering university], *Materialy IX nauchno-prakticheskoy konferencii "Aspekty substancional'nosti yazyka". Filologicheskaya problematika v sisteme vysshego obrazovaniya*, SamGUPS, Samara, pp. 87–91 (in Russian).
29. Simonova, O. B., & Barashyan, V. K. (2023). "Teoreticheskij analiz primeneniya metoda proektov pri obuchenii studentov stroitel'nykh special'nostej inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze" [Theoretical analysis of the project-based method application when teaching students of construction specialties a foreign language at an engineering university], *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, t. 15, № 2, pp. 99–107 (in Russian).
30. Simonova, O. B. (2023). "Pedagogicheskij dizajn elektronnykh kursov v traektorii obucheniya inostrannomu yazyku" [Pedagogical design of electronic courses in the trajectory of foreign language learning], *Filologicheskaya problematika v sisteme vysshego obrazovaniya: aspekty substancional'nosti yazyka: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf*, Samara, pp. 116–121 (in Russian).
31. Chernoshtan, O. N. (2023). "O preimushchestvah diskretnogo i longityudnogo izucheniya inostrannogo yazyka dlya special'nykh celej na starshih kursah v transportnom vuze" [On the advantages of intermittent and longitudinal learning of a foreign language for special purposes in senior years at a transport university], *Transportnaya nauka i innovacii: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf*, Samara, pp. 383–387 (in Russian).
32. Chernoshtan, O. N. (2023). "Formaty i preimushchestva integracii prepodavatelya inostrannogo yazyka v tekhnicheskoe nauchno-issledovatel'skoe i znanievoe prostranstvo transportnogo vuza" [Formats and advantages of integrating a foreign language teacher into the technical research and knowledge environment of a transport university], *Sbornik nauchnykh trudov "Transport: nauka, obrazovanie, proizvodstvo": tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf*, Rostov n/D., pp. 362–366 (in Russian).