



ДИСКУРСИВНЫЙ ГОМЕОСТАЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПЕРЕХОД ОТ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

О. А. Богинская¹

*¹Иркутский национальный исследовательский технический университет,
Иркутск, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. Несмотря на провозглашенный современной педагогической парадигмой переход от знаниецентричной к личностно ориентированной, студентоцентрированной диалогической модели образования, в высшей школе сохраняется противоречие между декларируемым диалогом и институциональным неравенством, а также разрыв между личным опытом студентов и строгим языком академической дисциплины. Это приводит к формальному усвоению терминов без их глубинного понимания. В качестве возможного решения предлагается операционализация модели учебного дискурса, рассматривающей обучение как движение от личных концептов к профессиональным терминам через стадию коллективного согласования.

Материалы и методы. В исследовании использован метод моделирования для операционализации концепции дискурсивного гомеостаза. Разработана система лингводидактических приемов редискурсификации (синонимизация, экзemplификация, сравнение, деноминация, дефиниция). Эмпирическая апробация проведена методом качественного дискурс-анализа и наблюдения на материале учебных занятий по дисциплине «Теория и практика перевода».

Результаты исследования. Разработана практико-ориентированная модель управления дискурсивным гомеостазом, способствующая трансформации роли преподавателя из транслятора знаний в менеджера дискурсивных экосистем. Выявлено, что целенаправленное применение приемов редискурсификации позволяет обеспечить переход от Дискурса Различий (столкновение личностных концептов) к Дискурсу Согласования (формирование коллективного понятия) и далее к Дискурсу Экспертного Сообщества (легитимация канонического термина).

Обсуждение и заключения. Предложенная модель и инструментарий конкретизируют и расширяют применяемый на практике студентоцентрированный подход к обучению. Они позволяют управлять процессом интериоризации знаний, способствуя усвоению терминологии и формированию профессиональной идентичности студентов. Исследование открывает перспективы для адаптации модели к цифровой среде и различным предметным областям.

Ключевые слова: студентоцентрированный подход, редискурсификация, управление дискурсивным гомеостазом, термин, педагогический дискурс

Для цитирования: Богинская О. А. Дискурсивный гомеостаз как инструмент преподавателя: переход от личностных смыслов к профессиональной терминологии // Вестник Мининского университета. 2026. Т. 14, № 2. С. 6. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-2-6.

DISCOURSE HOMEOSTASIS AS A TEACHER'S TOOL: TRANSITION FROM PERSONAL CONCEPTS TO EXPERT TERMINOLOGY

O. A. Boginskaya¹

¹Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction. Despite the declared transition to student-centered approach within the modern pedagogical paradigm, higher education continues to face a key contradiction between the declared commitment to dialogue and institutional inequality, as well as a gap between students' personal experience and the strict language of academic disciplines. This leads to the formal acquisition of terminology without deep comprehension. As a solution, the operationalization of the model of educational discourse is proposed, which views learning as a movement from personal concepts to professional terms through a stage of collective negotiation.

Materials and methods. The study employed the modeling method to operationalize the theoretical model of discursive homeostasis. A system of linguo-didactic techniques of rediscursification was developed (synonymization, exemplification, comparison, denomination, definition). Empirical testing was conducted using qualitative discourse analysis and structured observation based on translation classes involving 42 students.

Results. A practice-oriented model for managing discursive homeostasis was developed, transforming the teacher's role from a knowledge transmitter to a manager of discursive ecosystems. It was revealed that the targeted application of rediscursification techniques facilitates the transition of educational discussion from the Discourse of Differences (clash of personal concepts) to the Discourse of Concord (formation of a collective notion) and further to the Discourse of the Expert Community (legitimation of the canonical term).

Discussion and conclusions. The proposed model and toolkit represent a practical response to the need for transitioning to student-centered, dialogic teaching. They allow for managing the process of knowledge internalization, promoting not only the acquisition of terminology but also the formation of students' professional identity. The study opens prospects for adapting the model to the digital environment and various subject areas.

Keywords: student-centered approach, rediscursification, homeostasis management, term, pedagogical discourse

For citation: Boginskaya O. A. Discourse homeostasis as a teacher's tool: transition from personal concepts to expert terminology // Vestnik of Minin University. 2026. Vol. 14, no. 2. P. 6. DOI: 10.26795/2307-1281-2026-14-2-6.

Введение

Современная педагогическая парадигма провозглашает переход от знаниецентричной к личностно ориентированной, студентоцентрированной диалогической модели образования [1; 3; 5; 6; 15-18; 26], от технократической модели к гуманитарной педагогике, ключевой идеей которой является превращение обучающегося из объекта обучения в субъект развития [11]. Данный переход представляет собой не просто методологический сдвиг, а закономерный ответ на вызовы формирующегося инновационного общества, где экспоненциальное устаревание знаний требует развития у студентов навыков критического мышления, самоорганизации и непрерывного обучения [12; 13]. В отличие от традиционной знаниецентричной модели, в рамках которой студент выступает пассивным получателем информации [30], в новой парадигме он является активным субъектом, взаимодействующим как с преподавателем-фасилитатором, так и с другими обучающимися [24].

Однако на практике реализация данных идей наталкивается на определенное противоречие. О. В. Кисель, А. И. Дубских и А. В. Бутова отмечают, что, несмотря на внедрение студентоцентрированного подхода, «значительная часть учебных заведений по-прежнему находятся под доминированием традиционных методов обучения, отводящих преподавателю главенствующие позиции» [12, с. 96]. Как справедливо обозначил А. М. Каплуненко, в основе педагогического взаимодействия лежит когнитивный диссонанс между стремлением к диалогу и институциональным присутствием власти [8]. Этот диссонанс проявляется в том, что даже самый опытный и «прогрессивный» преподаватель, стремящийся к равноправному диалогу, неизбежно выступает носителем институциональной власти: он составляет программу, задает критерии оценки, владеет экспертной терминологией. Студенты, в свою очередь, находятся в позиции, обрекающей их на восприятие и воспроизведение «готового» знания. В результате диалог превращается в серию наводящих вопросов, цель которых – подвести студентов к заранее известному преподавателю «правильному» ответу. Такой псевдиалог не преодолевает, а лишь маскирует монолизм, не способствуя глубокому усвоению материала и развитию критического мышления.

Выход из этого тупика предлагает системно-деятельностный подход, примененный к анализу педагогического дискурса. А. М. Каплуненко предлагает рассматривать учебный дискурс не как линейный процесс передачи информации, а как сложную динамическую систему, стремящуюся к гомеостазу – устойчивому состоянию [8]. Ключевым элементом, обеспечивающим этот гомеостаз, является форма, в которой существует знание в момент дискуссии.

Теория А. М. Каплуненко является хорошим диагностическим инструментом, отвечая на вопрос «что происходит?», но, к сожалению, не дает четкого ответа на вопрос «как этим управлять?». В настоящем исследовании предпринимается попытка восполнить отсутствие операционализированной модели управления гомеостазом педагогического дискурса для целенаправленного перевода студентов от личных концептов к экспертной терминологии.

Цель исследования – разработать и верифицировать модель управления гомеостазом педагогического дискурса для обеспечения переходов между Дискурсом Различий, Дискурсом Согласования и Дискурсом Экспертного Сообщества. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы модели педагогического дискурса и выявить ее методологический потенциал.

2. Разработать и описать систему лингводидактических приемов редискурсификации, обеспечивающих управление дискурсивным гомеостазом в высшей школе.

3. Апробировать предложенную модель и систему приемов на конкретных примерах из педагогической практики.

Обзор литературы

Одной из ключевых проблем в современном высшем профессиональном образовании остается разрыв между формальным усвоением знаний и их глубинным, личностным принятием. Студенты часто заучивают термины, не пройдя внутренний путь их осмысления, что приводит к ситуациям «когнитивного выхлопа», когда формальные знания не могут быть применены в реальных профессиональных ситуациях. Решение этой проблемы предлагает дискурсивный подход, в русле которого разработана модель А. М. Каплуненко, выделяющая три типа дискурса [7-10]:

1) Дискурс Различий (ДР), гомеостазом которого выступает концепт. Концепт – это личное, субъективное, часто не до конца осознанное и вербализованное понимание явления студентом [10]. Оно основано на предыдущем опыте, интуиции, ассоциациях. Дискурс на этой стадии характеризуется столкновением различных, порой противоречивых, точек зрения [19]. Ценность здесь представляет сама множественность перспектив.

2) Дискурс Согласования (ДС) и понятие как его гомеостаз. Понятие – это результат коллективного обсуждения, некое обобщенное, согласованное представление о явлении [14]. Оно еще лишено строгой терминологической оболочки, но уже является продуктом совместной интеллектуальной деятельности. Дискурс смещается в сторону кооперации: студенты и преподаватель совместно ищут общий язык, суммируют идеи, вырабатывают компромиссные формулировки.

3) Дискурс Экспертного Сообщества (ДЭС), гомеостазом которого выступает термин. Термин – это легитимированное экспертным сообществом, точное и однозначное обозначение понятия. Он фиксирует знание в его канонической форме. Дискурс начинает строиться по правилам научного сообщества: используется специальная лексика, ссылки на авторитеты, стандартные определения.

Идеальная траектория обучения, по А. М. Каплуненко, – это естественная эволюция: концепт → понятие → термин. Проблема возникает тогда, когда преподаватель, минуя стадии ДР и ДС, напрямую имплантирует термин, вызывая у студентов когнитивный диссонанс: формальное знание термина не подкрепляется личным пониманием.

Следует отметить, что модель А. М. Каплуненко глубоко укоренена в классических и современных теориях обучения. Так, концепция интериоризации и «зоны ближайшего развития» (ЗБР) Л. С. Выготского напрямую соотносится с предлагаемой моделью. Л. С. Выготский подчеркивал, что в ЗБР, в пространстве совместной деятельности и диалога, происходит формирование новых понятий, навыков и способов мышления [4]. Дискурс Различий и Дискурс Согласования работают внутри ЗБР, где студенты с помощью преподавателя создают понятия, которые еще не могут быть усвоены самостоятельно. Интериоризация, по Л. С. Выготскому, или переход от внешней, социально опосредованной деятельности к внутреннему психическому действию, в дискурсивной модели находит отражение в моменте, когда введение профессионального термина перестаёт быть заимствованием извне и становится инструментом собственного мышления студента. Термин перестаёт быть «словом преподавателя» и превращается во внутреннее достояние – знак

завершения интериоризации. Именно с этого момента студент может использовать профессиональный язык как в коммуникации, так и для анализа, проектирования, принятия решений как полноценный член профессионального сообщества.

В модели А. М. Каплуненко находит воплощение и идея диалогичности сознания М. М. Бахтина [2]. В ДР каждый голос, каждый «концепт» признается значимым. Полифония голосов в ДР через ДС синтезируется в согласованное высказывание, не теряя при этом полностью своей многоголосой природы: студенты высказывают свои наивные, альтернативные или даже противоречивые представления о профессиональной реальности, и каждый из этих «концептов» признаётся значимым и достойным внимания. Здесь нет «неправильных» голосов – есть разные точки зрения, которые ещё не согласованы, но уже участвуют в диалоге.

Созвучной теории А. М. Каплуненко является концепция Э. Венгера о сообществе практиков [31; 32]. Центральными идеями его концепции являются взаимодействие между новичками и экспертами, а также процесс формирования профессиональной идентичности у новичков [27]. При поддержке более опытных участников сообщества, по Э. Венгеру, начинается процесс диалогического синтеза: разные концепты сопоставляются, обсуждаются, уточняются, иногда отбрасываются, но чаще – трансформируются. В учебном процессе в роли опытного участника выступает преподаватель – фасилитатор усвоения знания. Процесс обучения рассматривается как движение от периферийного участия к полноценному членству в сообществе. ДР и ДС – это стадии легитимного периферийного участия, где студенты могут говорить на своем языке. ДЭС – это дискурс полноценных членов сообщества, владеющих его профессиональным языком. Обучение предстаёт не просто как усвоение знаний, а как социокультурный процесс вхождения в профессиональное сообщество через постепенное участие в его практиках.

Соотнося теорию Э. Венгера и модель А. М. Каплуненко, можно выделить три условные стадии, отражающие изменение репертуара языка и уровня интеграции обучаемого:

ДР – начальный этап периферийного участия. На этой стадии студенты используют повседневный язык для осмысления профессиональных ситуаций. Их речь ещё не насыщена терминологией профессии, но они активно рефлексируют, задают вопросы, строят гипотезы и пытаются понять профессиональный контекст через призму уже имеющегося жизненного опыта.

ДС – промежуточная стадия, на которой начинается активное взаимодействие с членами профессионального сообщества (преподавателем). Студенты уже частично используют профессиональную лексику, но ещё не владеют ею в полной мере. Их речь характеризуется смешением бытового и профессионального языков, а также стремлением «говорить как профессионалы». На этом этапе формируется ощущение принадлежности: обучаемый не просто наблюдает, а участвует в совместной деятельности, постепенно усваивая неявные правила и нормы профессии.

ДЭС – финальная стадия, соответствующая полноценному членству в сообществе практики. Здесь индивид уже владеет профессиональным языком как инструментом мышления и взаимодействия. Его дискурс отражает глубокое понимание предметной области, способность к интерпретации сложных ситуаций, аргументированному обсуждению и принятию решений в рамках профессиональной этики и стандартов. Язык становится не просто средством коммуникации, а носителем профессиональной идентичности и культуры. Переход от ДР к ДЭС отражает социальную трансформацию обучаемого: от внешнего наблюдателя – к активному и признанному участнику профессионального сообщества.

Таким образом, модель дискурсивного развития (ДР→ДС→ДЭС) в терминах Э. Венгера представляет собой социальный процесс вхождения в сообщество практики, в терминах Л. С. Выготского – когнитивно-развивающий процесс, происходящий в ЗБР и завершающийся интериоризацией, а в рамках концепции М. М. Бахтина является диалогическим формированием сознания, в котором каждый голос сохраняет свою ценность, а профессиональное знание рождается в полифонии.

Модель обучения, способствующая освоению новой терминологии, органично вписывается в парадигму студентоцентрированного подхода, понимаемого как комплекс стратегий по активизации субъектной позиции обучающегося и управления когнитивными и коммуникативными процессами студентов [3; 12; 15; 30; 34]. Ключевая задача данного подхода в контексте данного исследования – обеспечить осмысленный переход студентов между тремя дискурсивными режимами: Дискурсом Различий (проблематизация нового термина), Дискурсом Согласования (коллективное конструирование его значения) и Дискурсом Экспертного Сообщества (интериоризация и использование термина).

Как показано в предыдущих исследованиях [25; 28; 30; 34], студентоцентрированный подход реализуется через конкретные технологии, которые напрямую соответствуют этапам представленной модели. На входе в модель (ДР) применяется логика проблемно ориентированного обучения, когда новый термин предъявляется как недостающий элемент для анализа проблемы, что мотивирует самостоятельный поиск и формулирование запроса. В ядре модели (ДС) ключевую роль играет дискуссия, поскольку согласование значения происходит через совместный поиск консенсуса. На этапе адаптации и оценки (переход к ДЭС) используются принципы адаптивного обучения, когда преподаватель корректирует объяснения на основе студенческих гипотез. В соответствии с выводами предыдущих исследований, в предлагаемой модели трансформируется роль преподавателя, который выступает как дизайнер проблемных ситуаций для запуска ДР, модератор дискуссий в ДС и проводник в экспертное сообщество. Кроме того, модель направлена на развитие критического мышления, навыков аргументации и коллаборации и академической грамотности (усвоение дискурсивных норм), что является прямой целью студентоцентрированного подхода.

Материалы и методы

В исследовании использован комплекс взаимодополняющих методов. Был проведен анализ модели А. М. Каплуненко для выявления ключевых понятий ее модели (дискурс, гомеостаз, концепт, понятие, термин) и диагностируемого ею проблемного противоречия. Осуществлен синтез данной модели с теориями Л. С. Выготского, М. М. Бахтина и Э. Венгера для построения целостного теоретического фундамента.

Метод моделирования был использован для операционализации теоретической модели А. М. Каплуненко. Была разработана практико-ориентированная модель управления дискурсивным гомеостазом, включающая новые роли преподавателя («менеджер дискурсивных экосистем») и алгоритм его действий (диагностика → целеполагание → интервенция → мониторинг).

Системный подход позволил рассмотреть учебный дискурс как целостную динамическую систему, стремящуюся к гомеостазу, а разрабатываемые приемы – как взаимосвязанный инструментарий для управления этой системой.

Для верификации разработанной модели был использован эксперимент, в котором участвовали 42 студента-бакалавра третьего года обучения по программе 45.03.02 «Лингвистическое сопровождение бизнес-коммуникаций». Эксперимент проводился в рамках дисциплины «Теория и практика перевода». Выборка целевая, так как студенты этого курса обладают сформированными языковыми компетенциями, но только приступают к освоению профессиональной терминологии переводоведения. В роли преподавателя был автор исследования, что обеспечивало полный контроль над применением моделируемых интервенций и рефлексии процесса.

Процедура сбора данных включала естественное наблюдение за учебными занятиями (5 занятий). Занятия были записаны на видео, что обеспечило полную фиксацию вербальных взаимодействий для последующего многократного анализа. Дискурс-анализ проводился в два этапа: сегментация и кодирование транскриптов, а затем их тематическая интерпретация. Каждый транскрипт разбивался на репликово-тематические блоки, которые выступали единицей анализа. Для каждого блока осуществлялось многоуровневое кодирование по следующей схеме:

Код типа дискурса: ДР, ДС, ДЭС.

Код приема редискурсификации: СИН (синонимизация), ПЕР (перефразирование), ЭКЗ (экземплификация), СРА (сравнение), ДЕН (деноминация), ДЕФ (дефиниция).

Далее закодированные данные подверглись качественному анализу для реконструкции траекторий перехода между дискурсами. Выявлялись типичные цепочки, например:

[ДР] – (ЭКЗ+СРА) → [ДС] – (ДЕН) → [ДЭС – неустойчивый] – (возврат к ЭКЗ) → [ДС] – (ДЕФ) → [Устойчивый ДЭС].

Результаты исследования

Операционализация дискурсов

Для перехода от теории к эмпирическому исследованию была разработана система приемов редискурсификации для инициирования схемы ДР→ДС→ДЭС в педагогическом контексте. В контексте данной статьи под *редискурсификацией* понимается процесс управляемого преобразования дискурсивной формы знания в процессе его движения по цепочке «концепт – понятие – термин». Редискурсификация служит ключевым механизмом управления дискурсивным гомеостазом, обеспечивая переход между ДР, ДС и ДЭС. В отличие от простой адаптации, она сохраняет семантическую точность, меняя лишь модальность и сложность репрезентации в соответствии с текущим когнитивным статусом аудитории.

Ключевое изменение, предлагаемое в исследовании, – это изменение роли преподавателя: из транслятора знаний – в менеджера дискурсивных экосистем. В его задачи входит:

- диагностика: определение текущего типа дискурса в аудитории;
- целеполагание: решение о необходимости перехода к следующему типу дискурса;
- интервенция: применение конкретных приемов редискурсификации знания для этого перехода;
- мониторинг: оценка успешности перехода и корректировка стратегии.

Переход к управлению дискурсивным гомеостазом требует от преподавателя владения конкретным инструментарием. Таким инструментарием выступает система приемов редискурсификации – лингводидактических стратегий, направленных на трансформацию формы существования знания для перехода между дискурсами. Каждый прием служит

конкретной тактической задаче в рамках стратегического управления движением от концепта к понятию и далее к термину.

На рисунке 1 представлен циклический процесс управления дискурсивным гомеостазом, который позиционирует преподавателя как активного менеджера.



Рисунок 1 – Управление дискурсивным гомеостазом

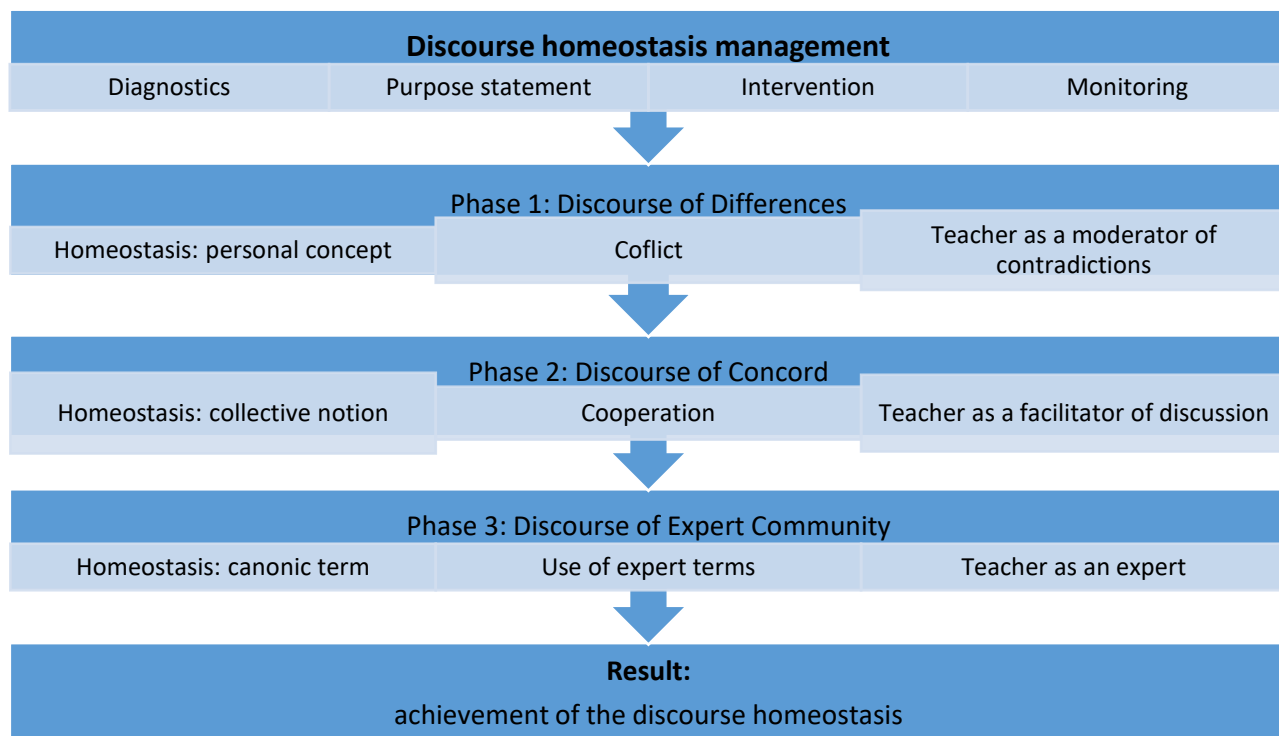


Figure 1 – Discourse homeostasis management

Приемы для перехода к ДС

Синонимизация: замена узкоспециального термина на общеупотребительную лексическую единицу. Этот прием обеспечивает семантический «мост», снижая когнитивный барьер [33]. Происходит замена модального ресурса экспертного сообщества на модальный ресурс обыденного сознания. Маркеры: *«Иными словами, это можно назвать...», «В быту мы говорим...»*.

Перефразирование: разъяснение сложной пропозиции с использованием простых синтаксических конструкций [22]. Сначала вводится новая идея, а затем следует ее упрощенная версия, связывающая ее с уже известным контекстом. Маркеры: *«Другими словами, ...», «Иначе говоря, ...», «Если перевести это на простой язык...»*.

Экземплификация: соотнесение абстрактной конструкции с фрагментом повседневного опыта [21]. Апелляция к конкретным примерам позволяет «ухватить» суть явления до его терминологического оформления. Маркеры: *«Представьте себе ситуацию, когда...», «Например, ...», «Это похоже на то, как...»*.

Сравнение: выполняет функцию эвристического моста между неизвестным и известным. Преподаватель проводит параллели между сложным явлением и его интуитивно понятным аналогом, выявляя изоморфные характеристики. Процесс начинается с «анкоринга» – соотнесения с известным понятием (*«Это похоже на ...»*), а затем происходит выявление сходств и различий, что обеспечивает глубокое понимание при минимальной когнитивной нагрузке.

Приемы для легитимизации и закрепления ДЭС

На этапе ДЭС акцент смещается на точность, однозначность и соответствие нормам экспертного сообщества. Приемы здесь направлены на «облечение» согласованного понятия в строгую терминологическую форму.

Деноминация: введение узкоспециального термина после его содержательной экспликации [23; 29]. Этот прием обеспечивает когнитивную рецепцию: студенты сначала понимают сущность явления, а затем получают его официальное «имя». Это предотвращает формальное заучивание термина без понимания его содержания. Маркеры: *«В науке это явление известно как...», «Этот механизм называется...», «Следовательно, мы можем ввести термин...»*.

Дефиниция: точное раскрытие смысла термина через перечисление его родовых и видовых признаков [20; 24]. На этом этапе дефиниция является не отправной точкой, а результатом коллективного интеллектуального труда, завершающим аккордом, фиксирующим выработанное понятие в канонической форме. Маркеры: *«Таким образом, мы можем дать следующее определение...», «Итак, под X мы понимаем...»*.

В комбинации данные приемы образуют последовательную и завершенную стратегию перехода к ДЭС. Деноминация отвечает на вопрос *«Как это называется?»*, а дефиниция – на вопрос *«Что это такое?»*, обеспечивая глубокое понимание термина, что и является признаком успешной интериоризации знания.

Таблица 1 – Приемы редискурсификации в управлении дискурсивным гомеостазом

Целевой дискурс	Прием	Сущность	Когнитивный эффект	Маркеры
Дискурс Согласования	Синонимизация	Замена узкоспециального термина на общеупотребительный синоним или описательный оборот	Построение семантического моста между бытовой и научной лексикой	<i>«В быту мы говорим...»</i>
	Перефразирование	Передача одной и той же мысли с помощью иных, более простых синтаксических конструкций	Декомпозиция сложной информации, облегчение обработки и усвоения	<i>«Другими словами...», «Если перевести на простой язык...»</i>
	Экземплификация	Соотнесение абстрактной конструкции с конкретным примером из повседневного опыта	Активация предметно-образного мышления, связывание теории с практикой	<i>«Например...», «Представьте себе...»</i>
	Сравнение	Установление аналогии между изучаемым явлением и интуитивно понятным аналогом	Структурирование понимания через выявление сходств и различий, активизация ассоциативного мышления	<i>«Это похоже на...»</i>
Дискурс Экспертного Сообщества	Деноминация	Присвоение явлению официального имени (термина)	Идентификация и маркировка	<i>«Это называется...», «В науке это явление известно как...»</i>
	Дефиниция	Раскрытие содержания и смысла термина через его существенные признаки	Структурирование и усвоение	<i>«Таким образом, под X мы понимаем...», «Итак, X – это...».</i>

Table 1 – Rediscoursification techniques in managing discourse homeostasis

Target discourse type	Technique	Description	Cognitive effect	Markers
Discourse of Differences	Synonymization	Replacing a highly specialized term with a commonly used synonym	Building a semantic bridge between everyday vocabulary and scientific vocabulary	<i>In everyday speech we say...</i>
	Paraphrasing	Conveying the same idea using simpler syntactic structures	Decomposing complex information, facilitating processing and assimilation	<i>In other words..., To put it simply...</i>
	Exemplification	Relating an abstract construct to a concrete example from everyday experience	Activating subject-figurative thinking, linking theory with practice	<i>For example..., Imagine...</i>
	Comparison	Establishing an analogy between the phenomenon being studied and an intuitively understandable counterpart	Structuring understanding by identifying similarities and differences, activating associative thinking	<i>This is similar to...</i>
Discourse of Expert Community	Denomination	Assigning an official name (term) to a phenomenon	Identification and labeling	<i>This is called..., In science, this phenomenon is known as...</i>
	Definition	Unfolding the content and meaning of a term through its essential features	Structuring and assimilation	<i>Thus, by X we understand..., Let us define: X is..., So, X is...</i>

Представленная система приемов позволяет преподавателю не пассивно наблюдать за сменой дискурсов, а целенаправленно осуществлять интервенции, переводя учебный процесс из одного гомеостатического состояния в другое. Диагностировав текущий дискурс аудитории как ДР (столкновение мнений), преподаватель применяет приемы из арсенала ДС. Зафиксировав, что в ДС выработано устойчивое понятие, он использует деноминацию и дефиницию для перехода к ДЭС. Таким образом, модель становится практическим руководством к действию для реализации подлинного диалогического обучения.

Для обеспечения надёжности диагностики текущего типа дискурса была разработана система критериев, включающая языковые, дискурсивные и количественные индикаторы (таблица 2). Эти критерии позволили переходить от интуитивной интерпретации к операционализированной диагностике дискурсивных состояний.

Таблица 2 – Диагностические критерии дискурсивных экосистем

Критерий	Дискурс Различий	Дискурс Согласования	Дискурс Экспертного Сообщества
Языковые маркеры	Бытовая лексика, метафоры, неопределённые формулировки («как будто», «по-моему»)	Описательные, нейтральные формулировки, активное перефразирование и сравнение	Точные термины, канонические дефиниции, отсылки к авторитетам
Распределение реплик	Монологические высказывания; мало взаимных отсылок	Цепочки реплик: студенты развивают или корректируют идеи друг друга	Аналитическое употребление термина
Пороговые значения	-	≥70% реплик содержат интегративные стратегии (обобщение, сравнение, перефразирование)	≥20 студента самостоятельно и корректно используют термин в новых контекстах

Table 2 – Diagnostic criteria for discourse ecosystems

Criterion	Discourse of Differences	Discourse of Concord	Discourse of Expert Community
Linguistic markers	Everyday vocabulary, metaphors, vague statements (<i>like, in my opinion</i>)	Neutral, descriptive phrasing; active paraphrasing, comparison, and generalization	Precise terminology, canonical definitions, references to authoritative sources
Distribution of replies	Monologue utterances, few cross-references between students	Interactional chains: students build on, revise, or extend each other's ideas	Analytical use of terms
Threshold value	-	≥70% of utterances contain integrative strategies (comparison, paraphrasing)	≥20 students independently and correctly use the term in new contexts

Иллюстративный анализ управления дискурсивным гомеостазом на лекции по дисциплине «Теория и практика перевода»

Ситуация. Преподаватель вводит понятие «presupposition» в рамках темы «Прагматические аспекты перевода».

Переход к ДС

Большинство студентов впервые сталкиваются с термином. Начинается ДР:

«Это когда в предложении что-то подразумевается... как скрытый смысл»;

«Наверное, это когда из одного следует другое»;

«Это то, что мы обязательно должны знать, чтобы понять фразу»;

«Это фон, на котором строится высказывание».

Все реплики отражают интуитивные, частично пересекающиеся или частично конфликтующие представления: пресуппозиция смешивается с имплицатурой, коннотацией, общим фоновым знанием.

Диагностика. Преподаватель фиксирует ДР: концепты студентов не выделяют ни структурных, ни функциональных специфик пресуппозиции как лингвистического феномена. Ошибочная ассимиляция с имплицатурой – типичный когнитивный барьер.

Целеполагание. Необходимо сформировать коллективное понятие пресуппозиции как предпосылаемого компонента значения, устойчивого к логическим операциям (отрицанию, вопросу, условию), в отличие от имплицатуры.

Интервенция с использованием приёмов редискурсификации:

1. Сравнение. Преподаватель предлагает сравнить два утверждения:

(A) *«Mary stopped smoking».*

(B) *«Mary smokes».*

Преподаватель: *Что должно быть истинным, чтобы (A) имело смысл?»*

Студент: *«Mary used to smoke».*

Преподаватель: *«Хорошо. А если я скажу: «Mary didn't stop smoking» – что теперь предполагается?»*

Студент: *«She used to smoke».*

Преподаватель: *«А если спрошу: «Did Mary stop smoking?» – что подразумевается в самом вопросе?»*

Студент: *«She used to smoke».*

Другой пример:

(A) *John regrets buying that car.*

(B) *John bought that car*

Преподаватель: *Что является истинным, чтобы фраза (A) имела смысл?*

Студент: *John bought that car.*

Преподаватель: *А в предложении 'John doesn't regret buying that car' что предполагается?*

Студент: *John bought that car.*

Преподаватель: *Что подразумевает вопрос 'Does John regret buying that car?'*

Студент: *John bought that car.*

Преподаватель: *«Вот это и есть ключевое отличие пресуппозиции: её содержание сохраняется при отрицании, вопросе, условии. Это не то, что следует из высказывания (как имплицатура), а то, что предполагается как данность, чтобы высказывание вообще стало возможным». Сравните с имплицатурой: фраза «Some students passed» имплицитует «Not all passed». Но если я скажу: «Not all students passed», имплицатура исчезает. Пресуппозиция же остается».*

2. Перефразирование.

Преподаватель: *«Итак, если кратко: пресуппозиция – это то, что должно быть истинным в мире высказывания, чтобы само высказывание имело смысл (а не просто было истинным/ложным). Это условие адекватности высказывания, а не его логического следования».*

Результат. Благодаря приёму сравнения, студенты смогли уловить разницу между устойчивостью пресуппозиции и проективностью имплицатуры – через манипуляцию с

отрицанием, а перефразирование дало им рабочую формулировку, пригодную для последующего использования. В группе сформировалось устойчивое согласованное понятие: *«Пресуппозиция – это то, что сохраняется при отрицании/вопросе и должно быть истинным, чтобы высказывание имело смысл»*.

Это понятие ещё не содержит термина *«проекция»*, *«дефинитное описание»*, *«файловая структура»*, но уже точно отделяет пресуппозицию от импликатуры, фонового знания и прагматической неоднозначности, что и является задачей ДС.

Пример закрепления ДЭС

После успешного обсуждения в формате ДС студенты пришли к согласованному пониманию различий между пресуппозицией и импликатурой. Они сформулировали, что:

Диагностика. В группе достигнут гомеостаз ДС: сформировано коллективное понятие, опирающееся на эмпирическую работу с примерами (отрицание, вопрос, контрпримеры). Однако это понятие выражено в описательных формулировках, без использования теоретических конструктов, принятых в экспертном сообществе лингвистов.

Целеполагание. Необходим переход к ДЭС: закрепление интуитивно выработанного различия через введение канонических терминов и формальных дефиниций, соответствующих стандартам академической прагматики.

Интервенция с использованием приёмов редискурсификации:

Деноминация.

Преподаватель: *«Вы чётко вербализовали ключевые свойства двух прагматических феноменов. В англоязычной лингвистической традиции, восходящей к П. Ф. Стросону и Х. П. Грайсу, то, что вы описали как “то, что остаётся верным при отрицании”, называется пресуппозицией. а то, что “можно отменить дополнительным уточнением”, – это импликатура. Более того, вы интуитивно выделили два свойства, которые в теории называются проекцией для пресуппозиции и отменяемостью для импликатуры. Это именно те критерии, по которым лингвисты разграничивают эти явления»*.

Дефиниция.

Преподаватель: *«Давайте теперь зафиксируем эти различия в строгой форме, опираясь на ваш анализ: Пресуппозиция – это семантико-прагматическое условие, при котором высказывание считается адекватным; она сохраняется при логических операциях (отрицании, вопросе, условии) и не может быть отменена без нарушения когерентности дискурса. Импликатура – это вывод, получаемый на основе кооперативного принципа и максим Грайса; она не входит в логическое содержание высказывания и может быть отменена без противоречия»*.

Роль приёмов в интериоризации. Приём деноминации сыграл ключевую роль: студенты восприняли термины *пресуппозиция* и *импликатура* как легитимные имена для явлений, которые они уже самостоятельно идентифицировали и охарактеризовали.

Приём дефиниции выступил как завершающий, формализующий акт: он не заменил студенческое понимание, а инкорпорировал его в академическую традицию, придав строгую форму. Термины стали инструментами анализа, пригодными для работы с новыми примерами. С этого момента студенты могут использовать эти термины при анализе новых языковых данных, что свидетельствует о завершении перехода в ДЭС: они говорят на языке лингвистики.

Эмпирическая апробация модели

Для верификации разработанной модели был проведен качественный анализ пяти учебных занятий. Апробация показала, что целенаправленное применение приемов редискурсификации позволяет управлять дискурсивным гомеостазом, что подтверждается как количественными данными наблюдений, так и качественными сдвигами в речи и понимании студентов.

Распределение времени между типами дискурса (таблица 3) и частота применения приемов (таблица 4) выступают ключевыми индикаторами управляемости процесса.

Таблица 3 – Распределение времени по типам дискурса на наблюдаемых занятиях

Средняя продолжительность ДР (мин/%)	Средняя продолжительность ДС (мин/%)	Средняя продолжительность ДЭС (мин/%)
14/16	47/52	29/32

Table 3 – Time distribution by discourse types in the observed sessions

Mean length of Discourse of Differences (min/%)	Mean length of Discourse of Concord (min/%)	Mean length of Discourse of Expert Community (min/%)
14/16	47/52	29/32

Распределение времени является ключевым индикатором управляемости процесса. То, что фаза ДС занимает более половины учебного времени (52 %), подтверждает, что именно стадия коллективного обсуждения, согласования смыслов и преодоления когнитивных конфликтов является центральным звеном в усвоении знания. Кратковременность фазы ДР (14 минут или 16 % занятия) указывает на то, что преподаватель эффективно диагностировал столкновение концептов и целенаправленно инициировал переход к ДС, не позволяя дискуссии заикнуться на множественности мнений. Фаза ДЭС (29 минут или 32 %) демонстрирует, что на каждом занятии достигался целевой результат – легитимация знания в форме экспертного термина, причем этот результат был выстроен на основе предшествующей работы в ДС.

Таблица 4 – Средняя частота применения приемов редискурсификации (на одно занятие)

Прием	Средняя частота использования
Синонимизация	3
Перефразирование	5
Экземплификация	6
Сравнение	4
Деноминация	2
Дефиниция	2

Table 4 – Mean frequency of using rediscoursification techniques (per one class)

Technique	Mean frequency of use
Synonymization	3
Paraphrasing	5
Exemplification	6
Comparison	4
Denomination	2
Definition	2

Частотность применения приемов раскрывает тактику управления. Доминирование приемов для фазы ДС наглядно показывает, что основная задача преподавателя-менеджера – не транслировать информацию, а способствовать процессу совместного конструирования понятия. Высокая частота экземплификации (6 раз за занятие) подчеркивает ее роль как главного инструмента «заземления» абстрактных идей. Соотношение частот деноминации

($n=2$) и дефиниции ($n=3$) отражает логическую последовательность перехода к ДЭС: сначала явлению присваивается имя, а затем его содержание формализуется в определении.

Для оценки эффективности модели управления дискурсивным гомеостазом был применен метод внутригруппового сравнения и отсроченного контроля.

Были отобраны 8 ключевых терминов дисциплины «Теория и практика перевода», введенных в течение семестра. Из них 4 термина («пресуппозиция», «импликатура», «прагматическая адаптация», «семантическое развертывание») были представлены студентам с применением разработанной модели (экспериментальная группа терминов). **Другие 4 термина** сопоставимой сложности («интерференция», «калькирование», «вариантное соответствие», «инвариант») были введены ранее в стандартном лекционно-семинарском формате (контрольная группа терминов). Тестирование было проведено дважды – после внедрения термина (Пост-тест 1) и через 4 недели (Пост-тест 2). Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты сравнительного анализа результатов Пост-теста 1 и Пост-теста 2 (средний балл по группе терминов, $n=42$)

Группа терминов	Правильность определения / Адекватность примера	
	Пост-тест 1	Пост-тест 2
Экспериментальные	1.91 / 1.82	1.85 / 1.78
Контрольные	1.65 / 1.32	1.41/1.05

Table 5 – Results of the comparative analysis of Post-test 1 and Post-test 2's results (mean assessment for each group of terms, $n=42$)

Group of terms	Correctness of definition / Adequacy of examples	
	Post 1	Posttest 2
Experimental	1.91 / 1.82	1.85 / 1.78
Control	1.65 / 1.32	1.41/1.05

Данные, представленные в таблице 5, показывают, что термины, усвоенные в процессе дискурсивных переходов, показали минимальную «потерю» знаний за 4 недели (падение на 0.06/0.04 балла). Для терминов, изученных традиционно, потеря ставила 0.24-0.27 балла.

Для оценки глубины интериоризации был также проведен контент-анализ устных рефлексий студентов. Большинство студентов отметили когнитивный эффект от последовательности фаз: «Сначала было непонятно...»; «Раньше я просто запоминал...»:

«Сначала было непонятно, зачем мы так долго обсуждаем очевидные вещи (фаза ДС), но, когда дали термин, он сразу «улегся» в голову вместе с примерами».

«Раньше я просто запоминал определение. Здесь же мы сами пришли к нему через примеры».

«Мы так сказать прочувствовали термин на разных ситуациях. И когда преподаватель подвел итог, у меня не было чувства, что мне что-то навязали. Теперь я уверен, что смогу им правильно пользоваться».

Совокупность результатов контрольных работ и рефлексий подтверждает, что модель управления дискурсивным гомеостазом достигает своей главной цели, превращая внешнее определение в операциональный концептуальный инструмент. Модель позволяет преподавателю целенаправленно выводить учебный дискурс из гомеостатического состояния ДР в продуктивную фазу ДС и способствовать формированию коллективного понятия через приемы редискурсификации.

Несмотря на то, что апробация модели проводилась на материале лингвистической дисциплины, предложенная система приемов редискурсификации носит универсальный характер. Например, в инженерном образовании переход от ДР к ДС может осуществляться через обсуждение прототипов и аналогий из повседневной жизни, а в правоведении – через анализ казусов. Приемы деноминации и дефиниции работают одинаково эффективно при введении любого профессионального термина.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование демонстрирует, что преодоление противоречия между диалогом и властью в педагогическом процессе лежит не в устранении институциональной роли преподавателя, а в ее кардинальной трансформации. Преподаватель перестает быть монопольным носителем истины и транслятором готовых знаний, становясь менеджером дискурсивных экосистем. Его новая задача – диагностировать текущий тип дискурса, определять целевое состояние и с помощью целенаправленных интервенций (приемов редискурсификации) способствовать переходу по цепочке «концепт → понятие → термин».

Предлагаемая модель, как представляется, в полной мере реализует принципы студентоцентрированного подхода, переводя абстрактное требование об активности студента в конкретный алгоритм, где познавательная инициатива передается обучающемуся. От проблематизации в ДР через полноправное участие в дискуссии в ДС и до рефлексивного освоения терминологии ДЭС студент выступает ключевым агентом конструирования смысла.

Разработанная и операционализированная в статье модель управления гомеостазом дискурса позволяет перевести теоретические построения А. М. Каплуненко в практическую плоскость. Предложенный инструментарий: синонимизация, перефразирование, экзemplификация и сравнение для перехода к Дискурсу Согласования, деноминация и дефиниция для легитимизации Дискурса Экспертного Сообщества – предоставляет преподавателю алгоритм действий. Это превращает хаотичный обмен мнениями или формальный вопросно-ответный сеанс в управляемый процесс совместного конструирования экспертного знания.

Полученные результаты показали, что управление дискурсивным гомеостазом обеспечивает не просто краткосрочное запоминание, а глубокую интериоризацию терминов, выражающуюся в: (1) устойчивости знаний во времени, (2) интеграции в активный понятийный аппарат для решения профессиональных задач. Это подтверждает основную гипотезу исследования о том, что целенаправленный переход между дискурсами качественно изменяет процесс усвоения специальной терминологии.

Результаты пилотного исследования позволяют предположить потенциал модели для реализации подлинно диалогического, студентоцентрированного обучения в высшей школе. Она дает преподавателю возможность управлять процессом интериоризации знаний. Внедрение данного подхода может помочь как в усвоении терминов, так и в формировании у студентов профессиональной идентичности, подготавливая их к полноценному вхождению в сообщество практики.

Несмотря на свою теоретическую и практическую обоснованность, модель имеет ряд существенных ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Исследование опиралось на данные, полученные при наблюдении за 5 учебными занятиями с участием 42 студентов. Такой объём не позволяет делать статистически значимые обобщения, а также затрудняет учёт таких факторов, как уровень подготовки студентов,

педагогический стиль преподавателя, размер учебной группы. Апробация проведена в условиях очных лекций и семинаров. В цифровом формате динамика дискурсивного гомеостаза может принципиально отличаться. Требуется адаптация приемов редискурсификации для онлайн-форматов и исследование роли цифровых инструментов в процессе перехода между ДР, ДС и ДЭС. Перспективной задачей является также разработка и валидация формализованного диагностического инструмента (например, карты наблюдения, опросника) для быстрого и точного определения преподавателем текущего типа дискурса в аудитории.

Список использованных источников

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: приемы диалогизации в речи учителя с целью оптимизации педагогического общения // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. Том 3. Екатеринбург, 2016. С. 109-112.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
3. Ваганова О. И., Прохорова М. П., Карпова М. А. Реализация студентоцентрированного обучения в высшем учебном заведении // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8, № 2 (27). С. 56-58.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1992. 480 с.
5. Гончарова Л. М., Ковшова Н. В. Речевые стратегии и тактики в педагогическом дискурсе // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение: сборник научных трудов VI Международная научно-практическая конференция; 20–21 окт. 2022 г. Орел: Картуш, 2022. С. 181-187.
6. Елькина И. Ю. Диалог как инструмент активизации учащихся в условиях применения электронных образовательных технологий // Социально-гуманитарное знание в эпоху электронно-сетевых взаимодействий: материалы научно-практической конференции (г. Москва, 13 декабря 2019 г.). М.: ЧОУВО «МУ им. С. Ю. Витте», 2020. С. 47-51.
7. Каплуненко А. М. Концепт – понятие – термин: Эволюция семиотических сущностей в контексте дискурсивной практики // Азиатско-Тихоокеанский регион: Диалог языков и культур: материалы междунар. конф. Иркутск, 2007. С. 115-120.
8. Каплуненко А. М. О преимуществах системно-деятельностного подхода к педагогическому дискурсу // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 4. С. 175-178.
9. Каплуненко А. М. Federal / Federalism: от концепта к понятию и термину // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 2s (18). С. 16-21.
10. Каплуненко А. М., Ван Х. Архивное высказывание как смысловой центр деловых судебных споров // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). С. 410-415.
11. Кемерова Н. С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе // Вестник ТГПУ. 2010. № 2 (92). С. 53–57.
12. Кисель О. В., Бутова А. В. Студентоцентрированный подход в высшей школе: преимущества и недостатки // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 12 (1). С. 166-170.
13. Кисель О. В., Дубских А. И., Бутова А. В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 8/9. С. 95-103. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103.

14. Крапивкина О. А. Дискурс согласования как результат интегрирования «возможных миров» коммуникантов (на материале судебных речей) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2018. Вып. 2 (55). С. 45-50.
15. Миннибаева Г. Е., Проценко Д. С., Тарадина Л. Д., Шаламков С. А. Тенденции развития студентоцентрированного высшего образования в России // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 3 (29). С. 19-31.
16. Сергеева Т. В., Самсонова Н. В. Дидактические средства формирования конструктивного речевого поведения будущего педагога в конфликтных ситуациях профессиональной деятельности: тактики и стратегии // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 2. С. 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-4.
17. Сергеева Т. В., Самсонова Н. В. Реализация конструктивного речевого поведения педагога в конфликтной образовательной среде // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 9. С. 918-925. DOI: 10.30853/ped20230135.
18. Хоронько Л. Я. Методологические основы студентоцентрированного подхода в образовании // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 3. С. 55-61.
19. Щурик Н. В., Каплуненко А. М., Ведерникова Т. И. О переводе терминов гибридного институционального дискурса // Филологическое знание в современном мире: взгляд из России и Индии: сборник научно-методических трудов. Иркутск: ИГУ, 2024. С. 256-260.
20. Anesa P. Popularization and democratization of knowledge through blawgs // Iperstoria. 2018. Vol. 12. Pp. 155-168. DOI: 10.13136/2281-4582/2018.i12.400.
21. Boginskaya O. Popularizing in legal discourse: What efforts do Russian judges make to facilitate juror's comprehension of law-related contents? // Discourse studies. 2022. Vol. 24, no. 5. Pp. 527-544. DOI: 10.1177/14614456221108585.
22. Boginskaya O. A. Popularization strategies in eliminating knowledge asymmetry in expert-lay discourse // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie. 2023. Vol. 22, no. 2. Pp. 164-174. DOI: 10.15688/jvolsu2.2023.2.13.
23. Ciapuscio G. E. Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-)laypersons // Discourse Studies. 2003. Vol. 5, no. 2. Pp. 207-223. DOI: 10.1177/1461445603005002004.
24. Doyle T. Helping students learn in a learner-centered environment: a guide to facilitating learning in higher education. Stylus Publishing, LLC, 2008. 194 p.
25. Keiler L. S. Teachers' roles and identities in student-centered classrooms // International Journal of STEM Education. 2018. Vol. 5. P. 34. DOI: 10.1186/s40594-018-0131-6.
26. Khoury O. Perceptions of student-centered learning in online translator training: findings from Jordan // Heliyon. 2022. Vol. 8, no. 6. P. e09644. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022e09644.
27. Li L. C., Grimshaw J. M., Nielsen C. Evolution of Wenger's concept of community of practice // Implementation Science. 2009. Vol. 4. P. 11. DOI: 10.1186/1748-5908-4-11.
28. Rapanta C. Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 105. P. 103404. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103404.
29. Sterk F. M., Van Goch M. M., Burke M., Van der Tuin I. Baseline assessment in writing research: A case study of popularization discourse in first- year undergraduate students // Journal of Writing Research. 2022. Vol. 14, no. 1. Pp. 35-76. DOI: 10.17239/jowr- 2022.14.01.02.
30. Tang K. H. D. Student-centered approach in teaching and learning: What does it really mean? // Acta Pedagogica Asiana. 2023. Vol. 2, no. 2. Pp. 72-83. DOI: 10.53623/apga.v2i2.218.

31. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.
32. Wenger E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept // Blackmore C. (ed.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer London, 2010. Pp. 179-198.
33. Zethsen K. Intralingual Translation: An Attempt at Description // *Meta*. 2009. Vol. 54, no. 4. Pp. 795-812.
34. Zhang L., Basham J. D., Carter R. A., Zhang J. Exploring factors associated with the implementation of student-centered instructional practices in U.S. classrooms // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 99. P. 103273. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103273.

References

1. Antonova N. A. Pedagogical Discourse: Techniques of Dialogization in Teacher Speech with the Aim of Optimizing Pedagogical Communication. *Voprosy sovremennoj pedagogiki i psihologii: svezhiy vzglyad i novye resheniya: sb. nauch. trudov po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tom 3*. Ekaterinburg, 2016. Pp. 109-112. (In Russ.)
2. Bahtin M. M. *Issues of Literature and Esthetics*. Moscow, Hudozhestvennaya literature Publ., 1975. 502 p. (In Russ.)
3. Vaganova O. I., Prohorova M. P., Karpova M. A. Implementation of Student-Centered Learning in Higher Education Institutions. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*, 2019, vol. 8, no. 2 (27), pp. 56-58. (In Russ.)
4. Vygotskij L. S. *Pedagogical Psychology*. Moscow, Pedagogika Publ., 1992. 480 p. (In Russ.)
5. Goncharova L. M., Kovshova N. V. Speech strategies and tactics in pedagogical discourse. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya: izuchenie i obuchenie: sbornik nauchnyh trudov VI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya; 20–21 okt. 2022 g. Orel, Kartush Publ.*, 2022. Pp. 181-187. (In Russ.)
6. El'kina I. YU. Dialogue as a tool for activating students in the context of using electronic educational technologies. *Social'no-gumanitarnoe znanie v epohu elektronno-setevyh vzaimodejstvij: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Moskva, 13 dekabrya 2019 g.)*. Moscow, CHOUVO «MU im. S. YU. Vitte» Publ., 2020. Pp. 47-51. (In Russ.)
7. Kaplunenko A. M. Concept – Notion – Term: Evolution of Semiotic Entities in the Context of Discursive Practice. *Aziatsko-Tihookeanskij region: Dialog yazykov i kul'tur: materialy mezhdunar. konf.* Irkutsk, 2007. Pp. 115-120. (In Russ.)
8. Kaplunenko A. M. On the Advantages of the System-Activity Approach to Pedagogical Discourse. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2012, no. 4, pp. 175-178. (In Russ.)
9. Kaplunenko A. M. Federal / Federalism: From Concept to Notion and Term. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2012, no. 2s (18), pp. 16-21. (In Russ.)
10. Kaplunenko A. M., Van H. Archival Statement as a Semantic Center of Business Litigation. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2023, no. 2 (99), pp. 410-415. (In Russ.)
11. Kemerova N. S. Designing an Individual Trajectory for Learning a Foreign Language in a Technical University. *Vestnik TGPU*, 2010, no. 2 (92), pp. 53-57. (In Russ.)
12. Kisel' O. V., Butova A. V. Student-Centered Approach in Higher Education: Advantages and Disadvantages. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2020, no. 12 (1), pp. 166-170. (In Russ.)

13. Kisel' O. V., Dubskih A. I., Butova A. V. Difficulties in Applying the Student-Centered Approach in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, no. 8/9, pp. 95-103, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103. (In Russ.)
14. Krapivkina O. A. Discourse of Coordination as a Result of Integration of Communicants' "Possible Worlds" (Based on Court Speeches). *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, 2018, no. 2 (55), pp. 45-50. (In Russ.)
15. Minnibaeva G. E., Procenko D. S., Taradina L. D., SHalamkov S. A. Trends in the Development of Student-Centered Higher Education in Russia. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya*, 2014, no. 3 (29), pp. 19-31. (In Russ.)
16. Sergeeva T. V., Samsonova N. V. Didactic means of developing constructive speech behavior of future teachers in conflict situations of professional activity: tactics and strategies. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2025, vol. 13, no. 2, p. 4, doi: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-4. (In Russ.)
17. Sergeeva T. V., Samsonova N. V. Implementation of constructive speech behavior of a teacher in a conflict educational environment. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2023, vol. 8, no. 9, pp. 918-925, doi: 10.30853/ped20230135. (In Russ.)
18. Horon'ko L. YA. Methodological Foundations of a Student-Centered Approach in Education. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta*, 2017, no. 3, pp. 55-61. (In Russ.)
19. SHCHurik N. V., Kaplunenko A. M., Vedernikova T. I. On the Translation of Terms of Hybrid Institutional Discourse. *Filologicheskoe znanie v sovremennom mire: vzglyad iz Rossii i Indii: sbornik nauchno-metodicheskikh trudov*, Irkutsk, IGU Publ., 2024. Pp. 256-260. (In Russ.)
20. Anesa P. Popularization and democratization of knowledge through blawgs. *Iperstoria*, 2018, vol. 12, pp. 155-168, doi: 10.13136/2281-4582/2018.i12.400.
21. Boginskaya O. Popularizing in legal discourse: What efforts do Russian judges make to facilitate juror's comprehension of law-related contents? *Discourse studies*, 2022, vol. 24, no. 5, pp. 527-544, doi: 10.1177/14614456221108585.
22. Boginskaya O. A. Popularization strategies in eliminating knowledge asymmetry in expert-lay discourse. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie*, 2023, vol. 22, no. 2, pp. 164-174, doi: 10.15688/jvolsu2.2023.2.13.
23. Ciapuscio G. E. Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-)laypersons. *Discourse Studies*, 2003, vol. 5, no. 2, pp. 207-223, doi: 10.1177/1461445603005002004.
24. Doyle T. Helping students learn in a learner-centered environment: a guide to facilitating learning in higher education. Stylus Publishing, LLC, 2008. 194 p.
25. Keiler L. S. Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 2018, vol. 5, p. 34, doi: 10.1186/s40594-018-0131-6.
26. Khoury O. Perceptions of student-centered learning in online translator training: findings from Jordan. *Heliyon*, 2022, vol. 8, no. 6, p. e09644, doi: 10.1016/j.heliyon.2022e09644.
27. Li L. C., Grimshaw J. M., Nielsen C. Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 2009, vol. 4, p. 11, doi: 10.1186/1748-5908-4-11.
28. Rapanta C. Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 105, p. 103404, doi: 10.1016/j.tate.2021.103404.

29. Sterk F. M., Van Goch M. M., Burke M., Van der Tuin I. Baseline assessment in writing research: A case study of popularization discourse in first- year undergraduate students. *Journal of Writing Research*, 2022, vol. 14, no. 1, pp. 35-76, doi: 10.17239/jowr- 2022.14.01.02.
30. Tang K. H. D. Student-centered approach in teaching and learning: What does it really mean? *Acta Pedagogica Asiana*, 2023, vol. 2, no. 2, pp. 72-83, doi: 10.53623/apga.v2i2.218.
31. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York, Cambridge University Press, 1998.
32. Wenger E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *Blackmore C. (ed.) Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer London, 2010. Pp. 179-198.
33. Zethsen K. Intralingual Translation: An Attempt at Description. *Meta*, 2009, vol. 54, no. 4, pp. 795-812.
34. Zhang L., Basham J. D., Carter R. A., Zhang J. Exploring factors associated with the implementation of student-centered instructional practices in U.S. classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 99, p. 103273, doi: 10.1016/j.tate.2020.103273.

© Богинская О. А., 2026

Информация об авторах

Богинская Ольга Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Иркутский национальный исследовательский технический университет, Иркутск, Российская Федерация; ORCID 0000-0002-9738-8122; olgaa_boginskaya@mail.ru

Information about the authors

Boginskaya Olga A. – Doctor of Philological Sciences, Professor at the Department of Foreign Languages, Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, Russian Federation; ORCID 0000-0002-9738-8122; olgaa_boginskaya@mail.ru

Поступила в редакцию: 18.12.2025

Принята к публикации: 19.06.2026

Опубликована: 30.06.2026