

Язык и культура

№ 73

2026

Научный журнал

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-30317 от 19 ноября 2007 г.)

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, входящих в международную реферативную базу данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии



Томск
2026

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии

Гураль Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, заслуженный декан Томского государственного университета (Россия).

Заместитель главного редактора

Жияков Артём Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Ответственный секретарь

Милованова Ольга Игоревна, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Александров Олег Анатольевич, доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Антонова Евгения Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный областной педагогический университет (Россия).

Гиллесли Дэвид, доктор философии, профессор университета г. Бат (Великобритания).

Голубева Надежда Александровна, доктор филологических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Россия).

Демешкина Татьяна Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Дмитриева Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (Россия).

Жигалев Борис Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Россия).

Казанский Николай Николаевич, доктор филологических наук, профессор, академик РАН (Россия).

Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Россия).

Ким Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (Россия).

Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор, Воронежский государственный технический университет (Россия).

Леушина Лилия Трофимовна, кандидат филологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Макшанцева Наталия Вениаминовна, доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Россия).

Митчелл Пётр Джонович, доктор педагогики, глава факультета английского языка, Университетский колледж Маджан, Султанат Оман.

Морева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Нагель Ольга Васильевна, доктор филологических наук, декан факультета иностранных языков, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Нечаев Николай Николаевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия).

Новицкая Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Петрова Галина Ивановна, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Россия).

Прохорова Анна Александровна, доктор педагогических наук, профессор, Ивановский государственный университет (Россия).

Сергеева Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Россия).

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Россия).

Сулима Игорь Иванович, доктор философских наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Россия).

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (Россия).

Тарева Елена Генриховна, доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Россия).

Темникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Тер-Минасова Светлана Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, президент факультета иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия).

Тихонова Евгения Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Россия).

Хвесько Тамара Владимировна, доктор филологических наук, профессор, Тюменский государственный университет (Россия).

Чудинов Анатолий Прокопьевич, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет (Россия).

Шульгина Елена Модестовна, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Россия).

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Editor-in-Chief, chairman of editorial board

Svetlana K. Gural, D.Sc. (Education), professor, honorary worker of higher professional education, distinguished worker of higher education, distinguished dean of Tomsk State University (Russia).

Deputy Editor-in-Chief

Artyom S. Zhilyakov, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Associate Editor

Olga I. Milovanova, Senior Lecturer at the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Russia).

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Oleg A. Aleksandrov, D.Sc. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Evgeniya S. Antonova, D.Sc. (Education), Professor, Moscow State Regional Pedagogical University (Russia).

David Gillespie, D.Sc. (Philosophy), Professor, University of Bath (UK).

Nadezhda A. Golubeva, D.Sc. (Philology), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Tatyana A. Demeshkina, D.Sc. (Philology), Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Elena N. Dmitrieva, D.Sc. (Education), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Boris A. Zhigalev, D.Sc. (Education), Professor, Rector's Advisor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Nikolai N. Kazansky, D.Sc. (Philology), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg State University (Russia).

Vladimir I. Karasik, D.Sc. (Philology), Professor, Dean of the Philological Department, Pushkin State Russian Language Institute (Russia).

Alexandra A. Kim, D.Sc. (Philology), Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (Russia).

Emilia P. Komarova, Dr.Sc. (Education), Professor, Voronezh State Technical University (Russia).

Liliya T. Leushina, Ph.D. (Philology), Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Natalia V. Makshantseva, D.Sc. (Philology), Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov (Russia).

Peter J. Mitchell, EdD, Head of the English Language Faculty, Majan University College (Oman).

Anastasia V. Moreva, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Olga V. Nagel, D.Sc. (Philology), Dean of Foreign Languages Faculty, National Research Tomsk State University (Russia).

Nikolay N. Nechaev, D.Sc. (Psychology), Professor, Academician of Russian Academy of Education, Moscow State University of Psychology and Education (Russia).

Irina V. Novitskaya, D.Sc. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Olga A. Obdalova, D.Sc. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Olga B. Panova, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Galina I. Petrova, D.Sc. (Philosophy), Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Oleg G. Polyakov, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Anna A. Prokhorova, D.Sc. (Education), Professor, Ivanovo State University (Russia).

Natalia N. Sergeeva, D.Sc. (Education), Professor, Ural State Pedagogical University (Russia).

Tamara S. Serova, D.Sc. (Education), Professor, Perm National Research Polytechnic University (Russia).

Igor I. Sulima, D.Sc. (Philosophy), Associate Professor, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Russia).

Pavel V. Sysoyev, D.Sc. (Education), Professor, G.R. Derzhavin Tambov State University (Russia).

Elena G. Tareva, D.Sc. (Education), Professor, Head of the Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University

Irina G. Temnikova, Ph.D. (Philology), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

Svetlana G. Ter-Minasova, D.Sc. (Philology), professor, President of the Faculty of Foreign Languages, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Russia).

Evgeniya V. Tikhonova, D.Sc. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Russia).

Tamara V. Khvesko, D.Sc. (Philology), Professor, Tyumen State University (Russia).

Anatoly P. Chudinov, D.Sc. (Philology), Professor, Chief Researcher, Ural State Pedagogical University (Russia)

Elena M. Shulgina, Ph.D. (Education), Associate Professor, National Research Tomsk State University (Russia).

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Голубева Н.А.</i> Вариативность немецкого языка в дидактическом аспекте	8
<i>Иванов А.В.</i> «Пауза» в музыке и в лингвистике: к истории термина до 1810 г.	26
<i>Кунавин Б.В.</i> Действительные причастия настоящего времени от глагольных основ совершенного вида в истории русского языка	47
<i>Кунгурова Е.А., Асадчая Н.В.</i> От «кринжа» до «пикми»: изменение языковой моды в контексте молодёжного сленга конца 2010-х – середины 2020-х гг.	67
<i>Попова С.В., Ляшенко О.В., Вишивцева Л.Н.</i> Роль русского языка в многонациональном пространстве Центральной Азии: вызовы и стратегии сохранения	86

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Гулов А.П.</i> Обучение академическому чтению и аудированию в контексте заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку	107
<i>Ветчинова М.Н.</i> Из опыта соизучения языка и культуры на уроках иностранного языка (конец XIX – начало XX в.)	140
<i>Кубрицкая С.А., Шульгина Е.М.</i> Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике с применением инструментов искусственного интеллекта	162
<i>Лазарева А.С., Агеева Н.В., Тер-Минасова С.Г.</i> Обучение переводчиков для нефтегазовой отрасли с применением плюрилингвального подхода	185
<i>Серова Т.С., Коваленко М.П., Черникова И.Ю.</i> Интеллектуальный смыслоформирующий подход в профессиональной подготовке переводчиков	208
<i>Федоров И.Е., Прохорова А.А., Сорокоумова С.Н.</i> Проблема выбора методического подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранному языку в аграрном вузе	226
<i>Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И.</i> Гуманитарное содержание человеческого капитала в российской и зарубежной высшей школе: к постановке проблемы	255
<i>Шевцова М.А.</i> Теоретический анализ культурологических понятий «этнокультурный», «кросс-культурный», «поликультурный» в контексте профессиональной подготовки педагогов	274

CONTENTS

PHILOLOGY

Golubeva N.A. The variability of the German language in the didactic aspect	8
Ivanov A.V. The "pause" in music and linguistics: on the history of the term before 1810	26
Kunavin B.V. Active present participles from perfective verb stems in the history of the Russian language	47
Kungurova E.A., Asadchaya N.V. From "Cringe" to "Pick-Me": changes in language fashion in the context of youth slang from the late 2010s to mid-2020s	67
Popova S.V., Lyashenko O.V., Vshivtseva L.N. The role of the Russian language in the multinational space of Central Asia: challenges and strategies for preservation	86

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Gulov A.P. Training academic reading and listening in the context of the final stage of the Russian national English Olympiad in English	107
Vetchinova M.N. From the experience of learning the language and culture in the classroom foreign language (at the end of the XIX – beginning of the XX century)	140
Kubritskaya S.A., Shulgina E.M. Teaching professionally oriented foreign language vocabulary with artificial intelligence tools	162
Lazareva A.S., Ageeva N.V., Ter-Minasova S.G. Training translators for the oil and gas industry using a plurilingual approach	185
Serova T.S., Kovalenko M.P., Chernikova I.Iu. Intellectual meaning-oriented approach in professional training of interpreters	208
Fedorov I.E., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N. The problem of choosing a methodological approach to developing a promising foreign language teaching technology in an agrarian university	226
Tsiguleva O.V., Abakumova N.N., Pozdeeva S.I. Humanitarian content of human capital in Russian and foreign high school: formulating the problem	255
Shevtsova M.A. Theoretical analysis of the cultural concepts "ethno-cultural", "cross-cultural", and "multicultural" in the context of professional teacher training	274

Филология

Научная статья

УДК 811.112.2'276 : 37.02

doi: 10.17223/19996195/73/1

Вариативность немецкого языка в дидактическом аспекте

Надежда Александровна Голубева¹

¹ Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, nagol@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования, выполненного в рамках междисциплинарного подхода, в связке когнитивной социолингвистики и лингводидактики. Актуальность работы определяется рассмотрением социальной функции языкового знака как общей для двух важнейших языковых функций (коммуникативной и когнитивной) и выступающей релевантной дидактической доминантой как для социолингвистики, так и для лингводидактики. Обсуждению подлежат философско-языковедческие постулаты о социальной функции языка и науки в целом и социолингвистические идеи ведущих отечественных и зарубежных ученых XX–XXI вв., на которых базируется исследование.

Когнитивная социолингвистика обосновывается в статье как «лингвистика социальных смыслов». Ее объектом является «социальная когниция» как социально обусловленные процесс и результат познания, отраженные в языке. Понимание социальной когниции предлагается в русле вариационизма в немецком языке, что указывает на новизну предпринимаемого научного поиска. Автор постулирует социальную функцию языка как передающую социальные смыслы, которые отражают взаимовлияние общества и языка. Социальная функция языка рассматривается как методологическая установка вариалистики.

Целью статьи является моделирование социального знания о языке и в языке через анализ и описание теоретических положений, лингвистических терминов как форматов знания и конкретных языковых форм в стилистическом аспекте, указывающих на тесную связь лингвистики социальных смыслов с лингводидактикой, что в подчеркивает теоретическую значимость работы. Теоретическая задача исследования заключается в объяснении концептуальных основ языковой вариативности в плане «чистой науки» и на примере конкретных речевых образцов в плане «прикладной науки». Автор показывает это на реализации фундаментального принципа взаимообусловленности трех важнейших дидактико-языковедческих страт при их описании – изучения современного языка с позиций языковой нормы, исследования языковой вариативности и анализа изменения языка в рамках его исторического развития. Данный принцип обозначил на современном этапе поле исследования языковой вариативности в национальном, европейском и мировом масштабе.

В предмет научной дискуссии вовлечены такие ключевые термины когнитивистики, как *смысл, значение, когнитивная база, контекст, языковое сознание* и др. Постулируется обусловленность речевых действий и поступков говорящего когнитивной базой в виде коллективного и (или) индивидуального социально-

стратифицированного знания. Показывается, что социально-стратифицированное знание обуславливает вариативность разных языковых уровней и подлежит моделированию. Такой когнитивной моделью является формат социально-стратифицированного знания, репрезентируемый лингвистической терминологией и стоящими за терминами понятиями. Подчеркивается, что наряду с коллективной моделью вариативности имеет место индивидуальная модель вариативности. Отдельный фокус внимания направлен на когнитивно-тематическую область исторической терминологии. Анализ структуры этой модели раскрывает понимание терминов *горизонтальная* и *вертикальная* вариация, ориентирует на выделение диалектов, социо- и региолектов, островных языков и особых форм существования языка, чувствительных к их социальной обусловленности. Автор обосновывает приоритет определенных страт знания нормы и «сигнальных» социокогнитивных признаков отступления от нее.

Дидактическая часть статьи как «прикладная» часть науки посвящена обоснованию статуса стилистики как дисциплины для изучения социальных смыслов в языке. Дается лексикографическая объективация вариативности слова в ментальном лексиконе, варьирование слова предстает как социолингвистическая переменная в разных формах существования языка, в том числе отражающих его историческое развитие. Анализ конкретных речевых образцов показывает, что в диалекте в сравнении с литературным языком проступает более четкая рефлексия окружающего мира, которая выражается в понятийной дифференциации в видородовых семантических отношениях.

Дидактически важным предметом отражения социального знания в языке выступают стилистические фигуры. При общей функции экспрессии они выполняют особые когнитивные функции. В статье сформулирован главный референциально-когнитивный критерий вариации. Он гласит, что вариация языкового выражения покоится на отношении к одному и тому же денотату. Можно говорить о логико-структурных параметрах вариации с выделением четырех способов их изменения – субституция (замена), комбинация (упорядочение), сложение (добавление), элиминация (опущение). Автор представляет классификацию стилистических фигур, характерных для первого параметра изменения – субституции. Для стилистики релевантными фигурами субституции являются тропы. Они передают общее понятие фигур замены в ее разновидностях переделывания выражений и оборотов речи, перестановок и смысловых переносов.

Особую практическую значимость исследованию может придать рассмотрение социолингвистических идей, связанных с варьированием речи для решения проблем языковой политики, языковой безопасности, бесконфликтной коммуникации и сохранения национальной идентичности, в разработке которых автор статьи видит перспективу исследования.

Ключевые слова: вариативность, логико-структурные параметры вариации, модель знания, социально-стратифицированное языковое знание, социальный смысл, стилистика, языковое сознание

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (тема «Вариационная система как структурно-значимый аспект естественного языка») (FSWZ-2024-0001).

Для цитирования: Голубева Н.А. Вариативность немецкого языка в дидактическом аспекте // Язык и культура. 2026. № 73. С. 8–25. doi: 10.17223/19996195/73/1

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/1

The variability of the German language in the didactic aspect

Nadezhda A. Golubeva¹

¹ *Linguistics University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia, nagol@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of a study carried out within the framework of an interdisciplinary approach, combined with cognitive sociolinguistics and linguodidactics. The relevance of this article is determined by the consideration of the social function of the linguistic sign as common to the two most important linguistic functions (communicative and cognitive) and acting as a relevant didactic dominant for both sociolinguistics and linguodidactics. Philosophical and linguistic postulates about the social function of language and science in general and sociolinguistic ideas of leading Russian and foreign scientists of the XX–XXI centuries, on which the research is based, are subject to discussion. Cognitive sociolinguistics is justified in the article as "linguistics of social meanings". Its object is "social cognition" as a socially determined process and result of cognition reflected in language. The understanding of social cognition is proposed in line with variationism in German, which indicates the novelty of the scientific search being undertaken. The author postulates the social function of language as conveying social meanings that reflect the mutual influence of society and language. The social function of language is considered as a methodological setting of variability.

The purpose of this article is to model social knowledge about and in language through the analysis and description of theoretical propositions, linguistic terms as knowledge formats and specific linguistic forms in the stylistic aspect, indicating the close relationship of linguistics of social meanings with linguodidactics, which in turn emphasizes the theoretical significance of the article. The theoretical objective of the study is to explain the conceptual foundations of linguistic variability in terms of "pure science" and using the example of specific speech patterns in terms of "applied science". The author shows this by implementing the fundamental principle of the interdependence of the three most important didactic and linguistic strata in their description – the study of modern language from the perspective of linguistic norms, the study of linguistic variability and the analysis of language change in the framework of its historical development. At the present stage, this principle has defined the field of research of linguistic variability on a national, European and global scale.

The subject of scientific discussion involves such key terms of cognitive science as *meaning, significance, cognitive base, context, linguistic consciousness*, etc. The article postulates that the speaker's speech actions are conditioned by the cognitive base in the form of collective and/or individual socially stratified knowledge. It is shown that socially stratified knowledge determines the variability of different language levels and is subject to modeling. Such a cognitive model is a format of socially stratified knowledge, represented by linguistic terminology and the concepts behind the terms. It is emphasized that along with the collective model of variability, there is an individual model of variability. A separate focus is on the cognitive-thematic area of historical terminology. The analysis of the structure of this model reveals the understanding of the terms "horizontal" and "vertical" variation, focuses on the identification of dialects, socio-, regional, island languages and special forms of language existence, sensitive to

their social conditioning. The author substantiates the priority of certain strata of knowledge of the norm and the "signal" sociocognitive signs of deviation from it.

The didactic part of the article, as an "applied" part of science, is devoted to substantiating the status of stylistics as a discipline for studying social meanings in language. A lexicographic objectification of the variability of a word in the mental lexicon is given, the variation of a word appears as a sociolinguistic variable in various forms of language existence, including those reflecting its historical development. The analysis of specific speech patterns shows that in dialect, in comparison with the literary language, there is a clearer reflection of the surrounding world, which is expressed in conceptual differentiation in species-generic semantic relations. Stylistic figures are a didactically important subject of reflection of social knowledge in language. With a common expression function, they perform special cognitive functions. The main referential-cognitive criterion of variation is formulated in the article. It says that a variation of a linguistic expression is based on a relation to the same denotation. We can talk about the logical and structural parameters of variation with the allocation of four ways to change them – substitution (replacement), combination (ordering), addition (addition), elimination (omission). The author presents a classification of stylistic figures characteristic of the first parameter of change – substitution. Stylistically, the relevant figures of substitution are tropes. They convey the general concept of substitution figures in its forms of alteration of expressions and turns of speech, permutations and semantic hyphenation.

Of particular practical importance to the study may be the consideration of sociolinguistic ideas related to the variation of speech to solve the problems of language policy, language security, conflict-free communication and the preservation of national identity, in the development of which the author sees the prospect of research.

Keywords: variability, logical and structural parameters of variation, the knowledge model, socially stratified linguistic knowledge, social meaning, stylistics, linguistic consciousness

Acknowledgement: The work was performed within the framework of the state assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (the topic "Variation system as a structurally significant aspect of natural language") (FSWZ-2024-0001).

For citation: Golubeva N.A. The variability of the German language in the didactic aspect. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 8–25. doi: 10.17223/19996195/73/1

Введение

Научный интерес лингвистов к социальному аспекту языка прослеживается многие десятилетия и даже столетия (У. Аммон, У. Бихель, Н.Н. Болдырев, В.М. Бухаров, П. Визингер, Т.А. ван Дейк, Ю. Ейххоф, А.И. Домашнев, О. Зексауер, В.И. Карасик, Р.Р. Каспранский, Ф. Кауфманн, Л.П. Крысин, У. Лабов, Г. Лёфлер, К. Менг, Н.Б. Мечковская, Г. Мозер, В. Порциг, М. Тернер, Н.И. Филичева, Ю. Франк, М. Фуко, П. Чилтон, А.Д. Швейцер, Й. Шмеллер) [1, 2].

Как показывают новейшие исследования, конкретные задачи этой проблемы ставятся и решаются в области социального знания. В этой области внимание сосредоточивается на обусловленности знания фор-

мами общения, в которых отражаются фундаментальные принципы социального бытия, и она является методологической базой когнитивной социологии [3].

Социальное знание выступает также определяющей и общей когнитивной основой для «социолингвистики» (В.М. Алпатов, У. Аммон, Й. Гумперц, Н. Дитмар, Л.П. Крысин, К. Матгейер, Е.Ф. Тарасов, А.Д. Швейцер), «социальной лингвистики» (Н.Б. Мечковская), «вариационной социолингвистики» (С. Барбур, С.М. Бортони-Рикардо, А. Дуранти, А.В. Кухто, А.Ч. Пиперски, Д. Хаймс, Дж. Холмс, В. Эдвардс), «социокогнитивной лингвистики» (Д. Гирэртс, О.К. Ирисханова, В. Келлер, Д. Кроненфелд, П. Морган) и «когнитивной социолингвистики» (Г. Гревендорф, Г. Мегле, Н.Г. Юзефович).

Предтечей современной социолингвистики были работы отечественных лингвистов начала прошлого века, которые рассматривали язык как общественное явление (В.И. Абаев, В.В. Виноградов, В.М. Жирмунский, Б.А. Ларин, Е.Д. Поливанов, М.В. Сергиевский, Р.О. Шор, Л.П. Якубинский). Существенный вклад в дальнейшее развитие социолингвистических идей внесли представители научной школы Франции, американские социо- и этнолингвисты – приверженцы идей Ф. Боаса и Э. Сепира, немецкие ученые лейпцигской школы, разработавшие социально-исторический подход к языку с выделением социальной и территориальной диалектологии (Т. Фрингс и др.). Позже социолингвистические идеи получили свое обоснование у сторонников японской школы «языкового существования» в рамках описания языковой ситуации и культуры речи, нашедшей отклик в концепции «языкового существования» Б.М. Гаспарова [4].

В наши дни важнейшими чертами социолингвистики являются отказ от прежнего постулата о прямой зависимости дифференциации языка от социального расслоения общества и признание релевантности исторического аспекта, а именно, того, что дифференциация языка в значительно большей степени обусловлена его прежним, нежели современным состоянием. Сегодня особую актуальность приобретают социолингвистические идеи, связанные с проблемами роли говорящего в варьировании речи, языковой политики, языковой безопасности, бесконфликтной коммуникации и сохранения национальной идентичности [1, 5–11].

Мы рассматриваем когнитивную социолингвистику как *лингвистику социальных смыслов*. Ее объект – *социальная когниция* – понимается как единый социально обусловленный процесс и результат познания, отраженные в языке [12]. Под *смыслом* с позиций обыденного знания понимается *разум, толк, цель существования феномена*. Результативность такого подхода можно прогнозировать, исследуя разные аспекты языка. Например, грамматический аспект в первом приближении

может быть интересен вариантами образования временной формы перфекта. По правилам нормативной грамматики глаголы *stehen*, *sitzen* как обозначающие положение образуют Perfekt с вспомогательным глаголом *haben*. Однако шваб или баварец предпочтет глаголу *haben* глагол *sein* и скажет *Ich bin gesessen / gestanden*, осознавая при этом семантическое различие. Предложение *Ich bin gesessen* обозначает положение тела, а *Ich habe gesessen* – нахождение в местах лишения свободы, а Part. II *gestanden* можно интерпретировать как от глагола *stehen* (стоять), так и от глагола *gestehen* (признавать(ся)). Этот южнонемецкий вариант употребления *stehen* закрепился и в австрийском ареале.

Так сформировалась южными немцами их когнитивная база и языковое сознание. Когнитивная база понимается как структурированная совокупность обязательных знаний и представлений того или иного лингвокультурного общества, которыми обладают все говорящие на данном языке. И здесь ключевую роль играет контекст. Т. Гивон рассматривает контекст как ментальный конструкт. Ученый считает, что коммуникация состоится благодаря тому, что коммуниканты обладают сходными знаниями контекста, т.е. знаниями о лексике, грамматике и общими социокультурными знаниями [13]. Языковое сознание, в свою очередь, представляет собой совокупность образов сознания, объективируемых языковыми средствами. Таким образом, мы уже находимся во власти лингвистики социальных смыслов.

Тесную связь единиц языка и речи с мыслью при изучении различных сторон языка ученые отмечали еще в далеком прошлом. Достаточно вспомнить такие имена, как В. фон Гумбольдт, И.И. Мещанинов, А.А. Потебня, Г. Фреге, А. Шлейхер, и др. Мысль как продукт ментальной деятельности рождается определенными типами и видами знаний и передается разными когнитивными структурами и моделями. Под *моделью знаний* понимается, вслед за О.К. Ирисхановой, «как сама ментальная репрезентация соответствующего фрагмента опыта, так и результат построения (реконструкции) данной репрезентации на основе анализа семантики языковых единиц, выражений, текстов» [14. С. 7].

Методология исследования

Теоретическая модель предлагаемой научной дискуссии определена ведущим тезисом языкознания, ориентирующим языковеда на изучение языка «через призму» его социальной функции. Дальнейшая методологическая установка на обсуждение нашего вопроса основывается на философском разделении А.А. Потебней науки на «чистую» и «прикладную». Прикладная часть в данном случае заключается в использовании анализируемого теоретического и эмпирического материала в преподавании стилистики. В этих же ракурсах мы предпримем моделирование социально обусловленного языкового знания с акцентом на немецкий язык.

Наши общие дидактические размышления в рамках «чистой» науки строятся на допущении о том, что вариационизм / вариация как имманентное состояние языка и речи основывается на социальном знании и реализуется в рамках разных видов вариативности. *Вариативность* мы понимаем как социально обусловленное свойство языка, а *варианты – единицы, способы и форматы его* выражения. При этом следует отталкиваться от двух центральных установок: 1) для устного спектра вариативности – это *диалект*; 2) для четко структурированных системных единиц – это *стандартный язык (языковая норма)*.

Важность тесной взаимозависимости трех уровней при изучении языка – языковой нормы, языковой вариативности и изменения языка с учетом его исторического развития – в рамках нашей дискуссии найдет отражение в складывающихся отношениях между конкретными формами существования немецкого языка.

Под *немецким языком* понимается в соответствии с принятым металингвистическим определением система современного ново-немецкого языкового стандарта, который служит основой для описания языка во всех известных грамматиках, словарях и школьных учебниках.

Под *формами существования* подразумеваются употребляющиеся в синхронии языковые варианты – диалекты, социолекты, профессиональные языки и др., объединяемые признаком «языковая вариативность». Этим признаком могут быть наделены также различные диахронные (исторические) явления немецкого языка по причине того, что их формы узнаваемы и употребляемы. Они и сегодня отражают рецепцию жизни языка.

Для достижения исследовательской цели использовались общенаучные и специальные методы – анализ, синтез, сравнительно-сопоставительный, интерпретация, когнитивное моделирование, объяснительное описание, концептуально-дефиниционный и др.

Исследование и результаты

Социальная функция языка как методологическая установка вариалогии

Наука, занимающаяся проблемами вариантных образований всех уровней и сторон естественного языка, называется *вариалогией*. В ее рамках выделяется *вариантология* – научное направление о модификациях лексических единиц. Вариантология представляет собой, по сути, укрупнение лексикологии в ее социальном аспекте. Заметный толчок к исследованию социального аспекта языка и развитию вариационизма / ва-

риационизма (variationism) в последней четверти прошлого века наметился с появлением работ одного из основателей социалингвистики, американского ученого Уильяма Лабова (William Labov) [15, 16].

Большой вклад в становление и развитие этой науки в разное время внесли отечественные и зарубежные языковеды. Описанию социальной функции языка и влияния общества на немецкий язык, а оно (влияние) всегда социально, посвящены многочисленные работы ученых (В.А. Аврорин, У. Аммон, С.А. Андерс, С. Барбур, Н. Беренд, П. Браун, И. Верлен, П. Визингер, Д. Гераэртс, М. Гундт, М.М. Гухман, Н. Диттмар, А.И. Домашнев, С.И. Дубинин, В.М. Жирмунский, Х. Зитта, Р.Р. Каспранский, Л.Б. Копчук, Х. Лёффлер, Н.Б. Мечковская, Г. Мозер, Л.И. Москалюк, Е.Р. Сквайрс, П. Традгилл, В. Тюммель, В.В. Федоров, Н.И. Филичева, Н.С. Чемоданов, Б. Шлибен-Ланге, У. Энгель).

Общеизвестно, что когнитивной базой, руководящей нашими речевыми действиями и поступками, являются изначально коллективное и (или) индивидуальное социально-стратифицированное знание [17, 18]. Это проявляется в сущности человека через язык, который, по М. Хайдеггеру, является «домом бытия», и именно в этом заключается социальная функция языка. Язык рассматривается как специфический социальный инструмент хранения и передачи информации, выполняя две главные функции: коммуникативную – «быть важнейшим средством человеческого общения» и когнитивную – «быть непосредственной действительностью мысли» [19. С. 564]. То есть речь идет о взаимовлиянии общества и языка. *Modus ponens*: язык передает *социальные смыслы*.

Ряд ученых разделяют мнение о том, что социальная значимость, отраженная в языковых феноменах, выступает когнитивной дидактической доминантой многих актуальных исследований второй половины XX и первой четверти XXI в. и знаменует для лингвистики, да и когнитивных наук в целом «социальный поворот». Заметим, что термин «поворот» с легкой руки Вильгельма Гумбольдта (1767–1835) как основоположника «лингвистического поворота» стал популярным также в ракурсе «когнитивного поворота» в лингвистике. Однако для отечественного языкознания понимание социальной функции языка было *a priori* и ранее. Вспомним работы А.А. Потебни ««Мысль и язык»» (1862), А.А. Леонтьева «Язык и разум человека» (1965), «Что такое язык» (1976), труд Л.С. Выготского «Мышление и речь», написанный еще в 1934 г. В них ученые излагали общие сведения о языке и его соотношении с мышлением, обществом и лингвистикой.

Для зарубежного языкознания интерес к социальному аспекту языка этого периода тоже не являлся новым, если вспомнить работу Ж. Пиаже «Речь и мышление ребенка» (1999), а также значительный список исследований в этом смысле конца XX в. Поэтому озвученная учеными мысль о «социальном повороте» в ряде гуманитарных наук, в

частности в когнитивной лингвистике, – очевидная метафора. Если и можно говорить о «повороте» в социальном смысле, то увязывать это следует уже с «донаучной» обращенностью Я. Гримма к «народности языка», начиная с первой четверти XIX в.

Терминология как формат социально-стратифицированного знания

В контексте «чистой» науки попытаемся смоделировать социальное знание о языке. Когнитивной моделью является *формат социально-стратифицированного знания*, репрезентируемый *лингвистической терминологией*.

В этой связи целесообразно начать с *когнитивно-тематической области* исторической терминологии. С конца XIX в. и до 60-х гг. XX в. в многочисленных социолингвистических описаниях преимущественно обсуждалась фонология, частично формообразование, затрагивающее его разные структурные уровни, из-за наличия множества явных отклонений от форм письменного языка. Но в целом научный интерес определялся диалектами местности. Таким образом, исследовалась *горизонтальная* вариация от места к месту и создавалась диалектная география.

Но эта внешняя простота становления вариалогии обманчива, потому что даже в деревнях существуют языковые различия, прежде всего, между старшим и молодым поколением. Особенно актуально это для городов, где еще более четко выражено существование различных, и даже на уровне групп представленных языковых форм, обусловленных возрастом, образовательным цензом, профессией, семьей, на основе которых образуется дополнительная *вертикальная* вариация.

Моделирование любого вида знаний является их структурированием. Для изучения горизонтальной и вертикальной вариации ученые обращались к языковой норме и социальным параметрам общения. Такой подход ориентирует на выделение диалектов, социо-, региолектов, островных языков и особых форм существования языка, так называемых наддиалектных форм (койне, условный язык, язык-пиджин, Lingua Franca, литературный язык), а также других сопредельных форм и способов их представления, чувствительных к их социальной обусловленности.

К настоящему времени утвердился появившийся в 1970-е гг. термин *стандартный язык* (Standardsprache) вместо имевших ранее хождение терминов *литературный язык* (Hochsprache) или еще реже *унитарный язык* (Einheitssprache). Точно так же сегодня предпочтение отдается термину *диалект* (Dialekt), хотя как синоним встречаются еще *диалект*, *говор* (Mundart). В любом случае оба термина полностью сменили термин *народный язык* (Volksprache), а термин *обиходный язык*

(Alltagssprache) введен в середине прошлого века Вальтером Порцигом, закрепился у Гуго Мозера и известен нам как *разговорный язык* (Umgangssprache).

Диалекты в устном варианте последовательно развились на историко-языковой основе западногерманского, особенно средневерхненемецкого, а также средненижненемецкого и демонстрируют значительные диалектные особенности как больших территориальных пространств говорящих, так и отдельных местных диалектов. Стандартный язык, по единодушному мнению лингвистов, представляет собой устную реализацию относительно целостного письменного варианта восточно-средненемецкого языка (Г.А. Баева, В. Беш, П. Визингер, И. Госсенс, С.И. Дубинин, А.Е. Тетеревенков, Н.И. Филичева и др.).

В свете сказанного логично возникает вопрос к пониманию сопредельного термина *национальный язык* (Nationalsprache). Он понимается как «социально-историческая категория, которая обозначает язык, являющийся средством общения нации и выступающий в двух формах: устной и письменной» [20. С. 325]. Национальный язык наряду со стандартным и литературным языком относится к наддиалектной форме существования языка. Наддиалектная языковая форма – это языковое образование, которое носители разных диалектов используют при междиалектном общении: 1) на ранних стадиях развития языка – койне; 2) позже – литературный язык. Если наддиалектная форма отсутствует, значит, общенародный языковой стандарт еще не сформировался.

Но даже при взаимодействии нормативных образцов и региональных, прежде всего диалектных языковых единиц, особенно в фонетике из-за конститутивных речевых факторов, таких как артикуляционный базис, произношение и интонация, и далее в морфологии, синтаксисе и лексике наблюдаются территориально весомые различия. Между диалектом и стандартным языком находится многообразный, а потому слабо структурированный, вариабельный промежуточный слой – разговорный язык как балансирующий языковой продукт с четкой ориентированностью на языковой стандарт, невзирая на континуум различных явлений в границах понимания, как в одном, так и в другом направлении.

Поэтому под термином *разговорный язык* (Umgangssprache) понимается все-таки, несмотря на его имеющиеся разночтения, определенная языковая форма. За самим термином стоит понятие досл. *язык ежедневного обихода* (Sprache des (täglichen) Umgangs) и, по сути, этот язык таковым является. Но понимать этот термин в широком смысле следует как обозначение языка повседневного общения, которым по воле (или образовательному цензу) говорящего может быть диалект, разговорный язык или стандартный язык. Это не означает, что немецкий язык, на котором говорят, следует делить в аспекте вариативности только на эти три

страты. Это всего лишь три главных ориентира для исследования множества вариативных форм существования естественного языка.

Для каждого говорящего существуют предпочтительные для него способы и формы говорения, которые зависят от многих социокогнитивных условий: его когнитивных способностей, его социального окружения, коммуникативных задач, статуса и возраста партнеров по коммуникации и др.

Время и интенсивность усвоения индивидуальных способов говорения связаны с определенной фазой развития индивидуума. Вариация наблюдается особенно в разговорном стиле. Она обусловлена, прежде всего, общественными, территориальными и временными факторами, но также субъективным фактором каждого отдельно говорящего в соответствии с его представлениями об узусе языка и ситуативной необходимости.

Важно одно, **за вариантами языка стоят коллективное и (или) индивидуальное социальное знание.** Последнее может формироваться, в том числе языковыми предпочтениями в семье, в виде семейных быличек, историй и просто в память о «так» говоривших в семье раньше. Как считают немецкие лингвисты, социальными сферами влияния на формирование *индивидуальной модели вариативности* являются так называемые высшие авторитеты – семья (родители, братья и сестры), друзья, сверстники, взрослые, соседи (К. Андрутсопулос, И. Верлен, Е. Нейланд, И. Шикорский, Е. Циглер, К. Шмидт, Е. Эрлинг и др.).

Социальное знание питает и лингвистику, и социологию. Обобщенные предпочтительные способы и формы речи индивидуальной модели укореняются в языковом сознании говорящего как отражение знания индивидуальной нормы. Однажды сформировавшееся знание нормы постоянно расширяется у говорящего и может трансформироваться, в том числе из-за практики общения с «говорящими иначе» (по-другому). Примером тому служит язык общения маленьких детей между собой, отличный от того, как они говорят с родителями. Но в конечном счете предпочтение отдается тем способам и формам речи (с учетом коммуникативной практики говорящих), которые ориентированы на литературную норму.

Приоритет определенных страт знания нормы определяется не столько с точки зрения грамматики, сколько по социокогнитивному признаку «по этому дискурсивному факту узнают», «так нельзя говорить», а «так говорят...» и т.п. То есть происходит концентрация на определенных «сигнальных» признаках. Эти социокогнитивные признаки и социальное знание в целом ложатся в основу формирования на современном этапе диалектных концептов [21].

Безусловно, отдельная и очень интересная дискуссия могла бы состояться здесь по поводу термина «диалект» в историческом аспекте.

Однако из-за регламента статьи следует ограничиться дидактически ценным высказыванием швабского исследователя диалектов из Марбурга Фридриха Кауфмана (Friedrich Kauffmann) в далеком 1889 г.: «Сегодняшний опыт показывает, что даже самая маленькая отдаленная деревня сохраняет различные способы говорения, которые в большей или меньшей степени отличаются. Отвлекаясь от разницы в возрасте и поле, ремесленник говорит по-другому, нежели крестьянин, и даже у этого в распоряжении, как правило, множество языковых форм, которые он употребляет произвольно или осознанно. Следует изначально констатировать, что язык меняется вместе с общественным слоем. Каждый общественный слой имеет свою манеру говорения» [22. S. 388] (перевод мой. – Н.Г.).

Уточнить, однако, следует термин «социальный диалект», другими словами «социолект». Он понимается как разновидность национального языка, которая принадлежит определённой социальной группе. Ее язык характеризуется в целом специфической, как правило, стилистически сниженной лексикой, включая фразеологию. В рамках социальных диалектов складывается определенная топология жаргонов (общий жаргон, профессиональные, собственно социальные, социально-групповые жаргоны и др.). Социально-групповые жаргоны являются нелитературным вариантом языка. Они используются в общении представителями некоторых социальных групп и именуются как школьный, студенческий, молодёжный, солдатский, тюремно-лагерный (язык деклассированных элементов) и другие жаргоны.

Стилистика – дисциплина для изучения социальных смыслов в языке

Как заявлено в начале статьи, «прикладная» часть науки, в нашем случае дидактическая часть статьи, посвящена стилистике. Упомянутая выше горизонтальная и вертикальная вариации регистрируются в лексикографических источниках специальными пометами и являются объектом языковой дисциплины «стилистика». Эта дисциплина, без сомнений, нацелена на изучение социальных смыслов в языке.

Социальное знание отражается в разных дискурсивных практиках и на всех языковых уровнях. Это заметно, прежде всего, в ментальном лексиконе, т.е. в своего рода «внутреннем словаре» человека, который хранится в его мозге и содержит всю информацию о словах, которыми он владеет. В ментальном лексиконе содержится лексикографическая объективация вариативности слова. В нем реализуется варьирование слова как социолингвистическая переменная, а именно, взаимозависимость варьирования слова и нормы, распределение и функционирование вариантов слова в разных формах существования языка, в узуальных и

индивидуальных стилях и жанрах, варьирование слова как отражение истории языка.

Рассмотрим лексикографическую объективацию вариативности на конкретном языковом материале. В сравнении с литературным языком в диалекте проступает более четкая рефлексия окружающего мира, понятийная дифференциация в видо-родовых семантических отношениях. В сельском хозяйстве, например, это заметно в названиях разных видов и пород животных. Так, лексема *поросенок* (Ferkel) фигурирует в вариантах *прыщ*, *сосунок* (Pickel), *подросший кастрированный поросенок* (Polk, северо-нем.), *кабан*, *боров* (Eber), *кастрированный кабан* (Borg), *молодняк* (Faselschwen, южно-нем.). Когнитивно-тематический анализ лексемы *молодая особь свиньи* (Ferkel = junges Schwein) показывает далее, что форма *молочная свинья* (Spanferkel) фигурирует как разговорная, а Wutzelchen – как деревенский вариант [23. S. 239].

В диалекте дифференцируются также языковые формы, затрагивающие большие, чем округ, село и другие территориальные пространства. Например, нейтральным синонимом лексемы *мясник* (Fleischer) выступает Schlächter, но форма Schlachter является уже ее северонемецким вариантом, а форма Metzger имеет хождение в западно- и южнонемецком ареалах. Лексема Selcher легко узнаваема в южнонемецком и австрийском ареалах. Лексемы Fleischhauer / Fleischhacker употребляются в австрийском варианте, а лексема Wurst[1]er характерна для южнонемецкого варианта [25].

Кстати, по поводу синонимии известный немецкий лингвист Рудольф Гоберг заметил, что лишних слов в языке нет. Для этого есть две причины: 1) Не существует ни одного языка, в котором имелись бы полные синонимы. 2) Говорящие и слушающие ни одно слово не считают лишним, иначе они бы их не употребляли [24. S. 172].

Дидактически важным предметом отражения социального знания в языке являются **стилистические фигуры**. Со времен Аристотеля сила риторики определялась стилистическими фигурами, общая функция которых заключается в выражении выразительности, экспрессивности. Реализация этой функции, вне сомнения, достигается вариацией. Самой знакомой нам со школьных времен будет метафора как стилистическая фигура, которая рождается на переосмыслении. Ср.: *Он дышит спокойно* (Er atmet ruhig). *Он вдыхает свободу* (Er atmet Freiheit).

Некоторые образцы такого переосмысления входят в систему языка и становятся «лексической» метафорой, например, **створки ворот** (die Flügel des Tores). А в предложении *Глубокое одиночество широко расправляет прекрасные крылья* (Tiefeinsamkeit spannt weit die schönen Flügel) налицо «стилистическая», ситуативная, метафора [25. S. 465].

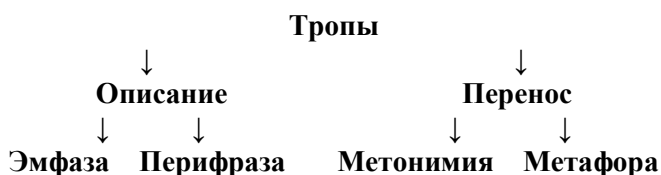
Экспрессивность создается и при помощи других языковых средств, например, неожиданным употреблением какого-либо фамиль-

ярно-разговорного выражения или грамматической формы в исключительно официальной коммуникативной ситуации. Это могут быть переход из претерита как «времени повествования» к «стилистическому презенсу», интонационные и другие средства. Такие средства также являются стилистическими фигурами. При их общей функции экспрессии они выполняют еще специфические, особые функции: выражение *наглядности, оценки, уточнения, градуирования, характеристики, членения* и мн. др. Утомительным было бы привести десятки в истории риторики и стилистики разработанных, иногда трудно сводимых друг с другом классификаций стилистических фигур.

Мы попытаемся, однако, обозначить **логико-структурные параметры вариации**. В дидактическом плане следует отталкиваться от главного критерия: *Вариация языкового выражения покоится на отношении к одному и тому же денотату*. При этом она может претерпевать четыре логико-структурных изменения. Это – *субституция (замена), комбинация (упорядочение), сложение (добавление), элиминация (опущение)*.

В соответствии с этими понятиями *фигуры замены называются субститутивными, фигуры упорядочения / мены местами – позиционными, добавления – аддитивными, опущения – элиминативными*.

Если углубиться в классификацию стилистических фигур, характерных для первого параметра изменения – субституции, то легко узнаваемым будет термин «тропы». Он передает общее понятие фигур замены в ее разновидностях переделывания выражений и оборотов речи, перестановок и смысловых переносов.



Уже на этом уровне нашему аналитическому уму станет доступна целая палитра разновидностей – вариантов – оформления и знания о языке и знания самого языка, в которых реализуются социальные смыслы.

Заключение

Исследование выполнено в рамках междисциплинарного подхода к изучению проблемы языковой вариативности с позиции лингвистики социальных смыслов и лингводидактики. В исследовании сохранена преемственность в разработке научной мысли, оно осуществлено в двух модулях – теоретическом и прикладном.

Можно констатировать, что важнейшие функции языка направлены на выражение социальных смыслов. На социальной функции языка, вытекающей из его главных функций, – коммуникативной и когнитивной – формируется методологическая установка вариалогии. Показано, что концептуальными основами языковой вариативности немецкого языка является коллективное и (или) индивидуальное социально-стратифицированное знание. Предпринято моделирование социально-стратифицированного знания о языке и в языке. Такой когнитивной моделью является формат, репрезентируемый лингвистической терминологией когнитивно-тематической области «вариативность».

В ходе исследования осуществлена лексикографическая объективация вариативности на конкретном языковом материале, которая показала, что целью учебной дисциплины «стилистика» является изучение социальных смыслов в языке. Сформулирован главный в дидактическом плане критерий вариации и обозначены ее логико-структурные параметры.

В свете сказанного вполне очевидны три основных вывода:

- 1) вариативность любого языка, и немецкого конкретно, в теоретическом и прикладном аспектах является объектом лингвистики социальных смыслов;
- 2) когнитивной основой вариационизма в языке является социально-стратифицированное знание;
- 3) стилистика – это лингвистическая дисциплина, нацеленная на усвоение языка, чувствительного к реализации социальных смыслов.

Выполненное исследование не лишено перспективы. Оно видится в более глубоком анализе других терминов и понятий вариационизма, связанных с проблемами глобализации и геополитических событий, а также в детальном рассмотрении логико-структурных и содержательных параметров вариации стилистических фигур в немецком языке.

Список источников

1. *Голубева Н.А.* Власть дискурса и дискурс власти в контексте безопасности национальной идентичности // Проблема доверия молодежи к общественным и государственным институтам в контексте обеспечения национальной безопасности в условиях проведения специальной военной операции (региональный аспект). Н. Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2024. С. 271–305.
2. *Бухаров В.М., Голубева Н.А.* Социальное знание – когнитивная основа вариационизма немецкого языка // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. 2025. Вып. 1 (69). Язык и культура. С. 24–43.
3. *Линч М.* Развивая Витгенштейна: решающий шаг от эпистемологии к социологии науки // Социология власти. 2013. № 1-2. С. 155–213.
4. *Гаспаров Б.М.* Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М. : Новое литературное обозрение, 1996. 351 с.

5. **Крысин Л.П.** О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса) // Язык и личность / отв. ред. Д.Н. Шмелёв. М. : Наука, 1989. С. 78–86.
6. **Grimshaw A.D.** Conflict talk: Sociolinguistic investigations in conversations. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1990. 366 p.
7. **Ray J.L.** R.J. Rummel's Understanding Conflict and War: An overlooked classic? // Conflict Management and Peace Science. 1998. Vol. 16, № 2. P. 125–147.
8. **Муравьева Н.В.** Язык конфликта. М. : Изд-во МЭИ, 2002. 263 с.
9. **Болдырев Н.Н.** Бесконфликтная языковая коммуникация: программа исследования // Когнитивные исследования языка. 2022. № 4 (51). С. 25–30.
10. **Болдырев Н.Н.** Роль понятийно-терминологического аппарата в обеспечении бесконфликтной профессиональной коммуникации // Когнитивные исследования языка. 2024. Вып. № 4 (60). С. 44–51.
11. **Голубева Н.А.** Лингвистическая безопасность на все случаи жизни // Языковая политика и лингвистическая безопасность : материалы III Междунар. науч.-образовательного форума 3–4 октября 2019 г. / отв. ред. А.В. Иванов. Н. Новгород : НГЛУ, 2019. С. 77–81.
12. **Голубева Н.А.** Соотношение социальной когниции и языковой нормы в немецком языке // Когнитивные исследования языка. 2022. Вып. 4 (51). С. 30–34.
13. **Givón T.** Context as other minds: the pragmatics of sociality, cognition and communication. Amsterdam : John Benjamin's, 2005. 283 p.
14. **Ирисханова О.К.** Социокогнитивная лингвистика: структуры социальных знаний и проблемы их описания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 4. С. 5–17.
15. **Labov W.** The Social Stratification of English in New York City. Washington D.C. : Center for Applied Linguistics, 1966. 655 p.
16. **Labov W.** Sprache im sozialen Kontext : Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation. Kronberg, Ts. : Scriptor-Verl., 1976. 320 S.
17. **Adamzik K.** Sprachliches Handeln und sozialer Kontakt. Zur Integration der Kategorie 'Beziehungsaspekt' in eine sprechakt-theoretische Beschreibung des Deutschen. Tübingen : Narr, 1984.
18. **Болдырев Н.Н.** Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. 2-е изд. М. : Издательский дом ЯСК, 2019. 480 с.
19. **Слюсарева Н.А.** Функции языка // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 564–565.
20. **Степанов Г.В.** Национальный язык // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 325.
21. **Болдырев Н.Н., Куликов В.Г.** О диалектном концепте в когнитивной системе языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2006. Т. 65, № 3. С. 3–13.
22. **Kauffmann F.** Dialektforschung // Kirchhoff A. (Hrsg.): Anleitung zur deutschen Landes- und Volksforschung. Stuttgart: J. Engelhorn, 1889. S. 381–432.
23. **Synonymwörterbuch:** sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache / H. Görner, G. Kempcke (Hrsg.). 10, unveränd. Aufl. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1986. 643 S.
24. **Hoberg R.** English rules the World. Was wird aus Deutsch? // Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik / R. Hoberg (Hrsg.). Mannheim : Institut für Deutsche Sprache, 2002. S. 171–183.
25. **Michel G.** Stilfiguren // Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie / W. Fleischer, W. Hartung et al. (Hrsg.). 1. Aufl. Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1983. S. 464–478.

References

1. Golubeva N.A. (2024) Vlast' diskursa i diskurs vlasti v kontekste bezopasnosti natsional'noy identichnosti [The power of discourse and the discourse of power in the

- context of national identity security] // Problema doveriya molodezhi k obshchestvennym i gosudarstvennym institutam v kontekste obespecheniya natsional'noy bezopasnosti v usloviyakh provedeniya spetsial'noy voyennoy operatsii (regional'nyy aspekt): Monografiya. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov. pp. 271–305.
2. Bukharov V.M., Golubeva N.A. (2025) Sotsial'noye znaniye – kognitivnaya osnova varitsionizma nemetskogo yazyka [Social knowledge is the cognitive basis of German language variationism] // Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin. 1 (69). Language and culture. pp. 24–43.
 3. Linch M. (2013) Razvivaya Vitgenshteyna: reshayushchiy shag ot epistemologii k sotsiologii nauki [Developing Wittgenstein: A Crucial Step from Epistemology to the Sociology of Science] // Sociology of Power. 1–2. pp. 155–213.
 4. Gasparov B.M. (1996) Yazyk. Pamyat'. Obraz. Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya [Language. Memory. Image. Linguistics of language existence]. M.: Novoye literaturnoye obozreniye. 351 p.
 5. Krysin L.P. (1989) O rechevom povedenii cheloveka v mal'nykh social'nykh obshchestvennykh (postanovka voprosa) [On human speech behavior in small social communities (question statement)] // Language and personality / Otv. red. D.N. Shmel'gov. M.: Science. pp. 78–86.
 6. Grimshaw A.D. (1990) Conflict Talk: Sociolinguistic investigations in conversations. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 366 p.
 7. Ray J.L. (1998) R.J. Rummel's Understanding Conflict and War: An overlooked classic? // Conflict Management and Peace Science. Vol. 16 (2). pp. 125–147.
 8. Muravieva N.V. (2002) Yazyk konflikta [The language of conflict]. M.: Publishing House of Moscow Energy Institute. 263 p.
 9. Boldyrev N.N. (2022) Beskonfliktnaya yazykovaya kommunikatsiya: programma issledovaniya [Conflict-free language communication: a research program] // Cognitive studies of language. 4 (51). pp. 25–30.
 10. Boldyrev N.N. (2024) Rol' ponyatiynno-terminologicheskogo apparata v obespechenii beskonfliktnoy professional'noy kommunikatsii [The role of the conceptual and terminological apparatus in ensuring conflict-free professional communication] // Cognitive studies of language. 4 (60). pp. 44–51.
 11. Golubeva N.A. (2019) Lingvisticheskaya bezopasnost' na vse sluchai zhizni [Linguistic security for all occasions] // Yazykovaya politika i lingvisticheskaya bezopasnost': Materialy III Mezhdunarodnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma 3–4 oktyabrya 2019 g. / Otv. red. A.V. Ivanov. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov. pp. 77–81.
 12. Golubeva N.A. (2022) Sootnosheniye sotsial'noy kognitsii i yazykovoy normy v nemetskom yazyke [The relationship between social cognition and linguistic norms in the German language] // Cognitive studies of language. 4 (51). pp. 30–34.
 13. Givón T. (2005) Context as other minds: the pragmatics of sociality, cognition and communication. Amsterdam: John Benjamins. 283 p.
 14. Iriskhanova O.K. (2014) Sotsiokognitivnaya lingvistika: struktury sotsial'nykh znaniy i problemy ikh opisaniya [Sociocognitive linguistics: structures of social knowledge and problems of their description] // Questions of cognitive linguistics. 4. pp. 5–17.
 15. Labov W. (1966) The Social Stratification of English in New York City. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics. 655 p.
 16. Labov W. (1976) Sprache im sozialen Kontext : Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation. Kronberg, Ts.: Scriptor-Verl. 320 p.
 17. Adamzik K. (1984) Sprachliches Handeln und sozialer Kontakt. Zur Integration der Kategorie 'Beziehungsaspekt' in eine sprechakt-theoretische Beschreibung des Deutschen. Tübingen: Narr. 365 p.

18. Boldyrev N.N. (2019) Jazyk i sistema znanij. Kognitivnaja teorija jazyka: monografija [Language and knowledge system. Cognitive theory of language: a monograph]. 2nd edition. M.: Publishing House Languages of Slavic Culture. 480 p.
19. Sljusareva N.A. (1990) Funkcii jazyka [Language functions] // Linguistic Encyclopedic Dictionary / Gl. red. V.N. Yartseva. M.: The Soviet Encyclopedia. pp. 564–565.
20. Stepanov G.V. (1990) Natsional'nyy yazyk [National language] // Linguistic Encyclopedic Dictionary / Gl. red. V.N. Yartseva. M.: The Soviet Encyclopedia. p. 325.
21. Boldyrev N.N., Kulikov V.G. (2006) O dialektnom koncepte v kognitivnoj sisteme jazyka [On the dialect concept in the cognitive system of language] // Izvestija RAN. Serija literatury i jazyka. Vol. 65 (3). pp. 3–13.
22. Kauffmann F. (1889) Dialektforschung // Kirchhoff A. (Hrsg.): Anleitung zur deutschen Landes- und Volksforschung. Stuttgart: J. Engelhorn. pp. 381–432.
23. Synonymwörterbuch: sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache (1986) H. Görner, G. Kempcke (Hrsg.). 10., unveränd. Aufl. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut. 643 p.
24. Hoberg R. (2002) English rules the World. Was wird aus Deutsch? // Deutsch – Englisch – Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik / R. Hoberg (Hrsg.). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. pp. 171–183.
25. Michel G. (1983) Stilfiguren // Deutsche Sprache. Kleine Enzyklopädie / W. Fleischer, W. Hartung et al. (Hrsg.). 1. Aufl. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut. pp. 464–478.

Информация об авторе:

Голубева Н.А. – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: nagol@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Golubeva N.A., D.Sc. (Philology), Professor, Professor of the Chair for the Romance and Germanic Philology, Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: nagol@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 21.10.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 21.10.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья

УДК 81'342

doi: 10.17223/19996195/73/2

«Пауза» в музыке и в лингвистике: к истории термина до 1810 г.

Андрей Владимирович Иванов¹

¹ Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия, aivan@lunn.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию русского термина *пауза* и его параллельных наименований в историко-лингвистическом, функциональном и лексикографическом аспектах в период с XVI в. до 1810 г. В современной научной литературе приводятся сведения об этом лингвистическом явлении, начиная с 1847 г., что не позволяет сформировать комплексное представление об истории термина, развитии его семантики, выявить структуру взаимосвязей, существующих между этим термином и его параллельными номинациями, установить функциональные сходства и различия, сложившиеся в течение трех веков между термином *пауза* и шестнадцатью его синонимичными названиями. Исследование опирается на изданные с начала XVI в. до 1810 г. текстовые и лексикографические источники, благодаря которым можно установить хронологию семантизации данного термина и его синонимичных наименований. Целью статьи является систематизация историко-лингвистической информации о термине *пауза*, исследование его семантики и функций с использованием методов сравнительно-сопоставительного, семантического и историко-лингвистического анализа.

Семантическая структура слова *пауза* с учетом сферы его употребления и функционирования начинает складываться с 1679 г. в трактате Николая Дилецкого «Идея Грамматикии мусикийстей», где автор использовал эту номинацию в качестве музыкального термина в значении ‘ритмически упорядоченный перерыв в музыкальном звучании’. Исходя из этого, можно предположить, что слово *пауза* ранее не использовалось ни в качестве термина, ни как слово общего языка. С этого времени и до 1810 г. *пауза* выступает в качестве музыкального термина в упомянутом выше значении. Одновременно с этим значением семантическая структура термина обогатилась еще одним значением ‘нотный знак’, в котором этот термин использовался до начала XIX в. (более поздний период функционирования этого термина не рассматривался). Начиная с 1787 г., как показывает исследование, искомый термин встречается в новом значении ‘временная остановка, задержка, краткий перерыв в звучании, речи, беседе’. Это позволяет предположить, что с этого времени *пауза* начинает свою историю в качестве лингвистического термина в значении ‘речевая пауза’.

Начиная с XVI в. у слова-термина *пауза* появляются синонимичные обозначения, число которых постоянно увеличивается. К 1810 г. возникло как минимум 16 таких наименований, выступавших как общим значением, так и значениях, используемых в музыкальной и лингвистической областях. Первым таким обозначением является слово *отдохнутие*, относящееся к XVI в., которое автор рукописи использовал в значении ‘синтаксическая пауза’. Оно соотносилось с запятой как письменным знаком препинания и указывало на перерывы в звучащей речи. В дальнейшем появился еще целый ряд наименований, имевших отношение к

обозначению различных пауз, которые типологически могут быть квалифицированы как синтаксические (*остановка, отдых, отдохновение, удержание голоса*), артикуляционные (*остановка, отдохновение, отдохновение голоса, перемишка, переставание, препинание гласа, пресечение голоса*) и дыхательные (*остановка, пресечение голоса*). К числу первых номинаций, выступающих в значении 'артикуляционная пауза' можно отнести такие как *отдохновение, препятствие гласом* (1680) и *препинание гласа* (1687), обнаруженные в разных версиях рукописи «Алфавитар ради учения малых детей». В значении 'дыхательная пауза' в текстовых и лексикографических источниках конца XVIII — начала XIX в. фиксируются номинации *остановка* (1791) и *пресечение голоса* (1810).

В музыке выявленные в ходе исследования синонимичные термину *пауза* номинации использовались в значениях 'перерыв в музыкальном звучании' (включая вокальное и/или инструментальное исполнение) и 'нотный знак' начиная со второй половины XVII в. К ним относятся *молчание, остановка, отдых, отдышка, пауза, перемишка, переставание, поус*. Первым зарегистрированным терминологическим обозначением в ряду указанных выше выступает *молчание*, которое впервые упоминается в трактате Дилецкого «Идея Грамматики мусикийстей» и продолжает использоваться до 1806 г. в значении 'перерыв в музыкальном звучании'. В значении 'нотный знак' первым таким обозначением оказывается *поус*. Оно встретилось в книге Ж. Формея «Краткое понятие о всех науках для употребления юношеству» (1774).

Слову *пауза* в общем значении 'перерыв, промежуток между окончанием одного действия и началом другого' могут быть сопоставлены лексемы *опочинение* и *престание*, зафиксированные в словаре Епифания Славинецкого «Лексикон словено-латинский» (1650).

Ключевые слова: пауза, лингвистический термин, музыкальный термин, история термина, историко-лингвистический анализ, семантический анализ

Для цитирования: Иванов А.В. «Пауза» в музыке и в лингвистике: к истории термина до 1810 г. // Язык и культура. 2026. № 73. С. 26–46. doi: 10.17223/19996195/73/2

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/2

The "pause" in music and linguistics: on the history of the term before 1810

Andrey V. Ivanov¹

¹ Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia, aivan@lunn.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the Russian term *pause* and its parallel names in historical-linguistic, functional and lexicographic aspects in the period from the 16th century to 1810. Modern scientific literature provides information about this linguistic phenomenon since 1847, which does not allow to form a comprehensive view of the history of the term, the development of its semantics, to reveal the structure of interrelations existing between this term and its parallel nominations, to establish the functional similarities and differences that have developed over three centuries between the term *pause* and its sixteen synonymous names. The study is based on textual and lexicographic sources published from the beginning of the 16th century to 1810, thanks to which it is possible to establish the chronology of semantisation of the term and its

synonymous names. The aim of the article is to systematise historical and linguistic information about the term *pause*, to study its semantics and functions using the methods of comparative, semantic and historical-linguistic analysis.

The semantic structure of the word *pause*, taking into account the sphere of its use and functioning, began to emerge in 1679 in Nikolai Diletsky's treatise "The Idea of Musical Grammar", where the author used this nomination as a musical term in the meaning 'a rhythmically ordered break in musical sounding'. On this basis, it can be assumed that the word *pause* was not previously used either as a term or as a word of common language. From that time until 1810, *pause* appears as a musical term in the above-mentioned meaning. Simultaneously with this meaning, the semantic structure of the term was enriched with another meaning 'musical note sign', in which this term was used until the beginning of the 19th century (the later period of the term's functioning was not considered). Starting from 1787, as the study shows, the term is found in the new meaning 'a temporary stop, delay, brief interruption in sounding, speech, conversation'. This suggests that from this time the *pause* begins its history as a linguistic term in the meaning of 'speech pause'.

Since the 16th century, the word-term *pause* has had synonymous designations, the number of which has been constantly increasing. By 1810, at least 16 nominations had emerged, appearing both in the general meaning and in the meanings used in the musical and linguistic fields. The first designation of such kind is the word *otdokhnutiye*, dating from the 16th century, which the manuscript author used in the meaning 'syntactic pause'. It correlated with the comma as a written punctuation mark and indicated breaks in sounding speech. Later on, there appeared a number of other special names related to the designation of various pauses, which typologically can be qualified as syntactic (*ostanovka*, *otdokh*, *otdokhnoveniye*, *uderzhaniye golosa*), articulatory (*ostanovka*, *otdokhnoveniye*, *otdokhnoveniye golosa*, *peremeshka*, *perestavaniye*, *prepinaniya glasa*, *presecheniye golosa*) and respiratory (*ostanovka*, *presecheniye golosa*). Among the first nominations appearing in the meaning 'articulatory pause' are such as *otdokhnoveniye*, *prepyatiye glasom* (1680) and *prepinaniye glasa* (1687), found in different versions of the manuscript "Alphabet for the education of small children". In the meaning 'breathing pause' in textual and lexicographical sources of the late 18th–early 19th centuries, the nominations *ostanovka* (1791) and *presecheniye golosa* (1810) are recorded.

In music, the nominations synonymous with the term *pause* identified in the course of the study have been used in the meanings 'interruption in musical sounding' (including vocal and / or instrumental performance) and 'note sign' since the 2nd half of the 17th century. They include *molchaniye*, *ostanovka*, *otdykh*, *otdyshka*, *peremeshka*, *perestavaniye*, *pous*. The first registered terminological designation among the above mentioned is *molchaniye*, which is first mentioned in Diletsky's treatise "The Idea of Musical Grammar" and continues to be used until 1806 in the meaning 'interruption of musical sounding'. In the meaning 'musical note sign' the first nomination is *pous*. It appeared in J. Formey's book "A Brief Notion of All Sciences for the Use of Young People" (1774).

The word *pause* in the general meaning 'rest, interval between the end of one action and the beginning of another' can be compared with the lexemes *opochineniye* and *pre-staniye*, recorded in Epiphanius Slavinetsky's "Slovene-Latin Lexicon" (1650).

Keywords: pause, linguistic term, musical term, history of the term, historical-linguistic analysis, semantic analysis

For citation: Ivanov A.V. The "pause" in music and linguistics: on the history of the term before 1810. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 26–46. doi: 10.17223/19996195/73/2

Введение в историю и проблематику вопроса

Настоящее исследование посвящено слову *пауза*, которое может рассматриваться и как слово общего языка, и как фонетический термин. Наряду с терминологическим статусом, который обнаруживает исследуемая языковая единица, *пауза* относится также к общеязыковому словарному фонду и означает перерыв в любой области человеческой деятельности или интервал между различными видами деятельности. Как термину *паузе* не уделялось большого внимания в научно-лингвистической литературе в силу близости ее общеязыкового и терминологического значений.

Современные толковые словари приводят несколько значений в семантической структуре слова *пауза*, в числе которых (1) 'временная остановка, задержка, краткий перерыв в звучании, речи, беседе, работе и т.п.' [1. С. 426; 2. Стб. 70; 3. С. 787; 4. С. 490], (2) 'ритмически упорядоченный перерыв в звучании музыкального произведения' [2. Стб. 70; 3. С. 787; 4. С. 490; 5. С. 63;], (3) 'пропуск неударного слога в стихотворном размере' [2. Стб. 70; 5. С. 63], (4) 'перерыв в действии, в речи действующих лиц как средство речевой и сценической выразительности' [5. С. 63].

Терминологические и специализированные словари трактуют термин *пауза* как «длящийся определенное время перерыв в звучании одного, нескольких или всех голосов музыкального произведения, а также обозначающий его нотный знак» [6. С. 414], «временная остановка звучания, в течение которой речевые органы воспринимаемо не артикулируют и которая разрывает поток речи» [7. С. 314], «перерыв в речи, которому акустически обычно соответствует отсутствие звука, а физиологически – остановка в работе речевых органов» [8. С. 369], «перерыв, остановка в звучащей речи» [9. С. 329].

В цитируемых словарях лингвистической терминологии *пауза* типологически может быть артикуляторной (приостановка действия артикуляционных органов на стыке слов или групп слов при произнесении текста), физиологической (приостановка артикуляционного действия, обусловленная физиологическими причинами и не связанная со способностью человека артикулировать звуки как по отдельности, так и в речевом потоке), синтаксической (отражение паузы на письме средствами графики с целью разграничения речи на интонационно-смысловые единицы и ритмико-синтаксические периоды), акустической (отсутствие звукового сигнала) и перцептивной, называемой также психологической (возможность слухового восприятия).

Учитывая возможность возникновения остановок и колебаний в речи, связанных с перестройкой произносимого текста в процессе его речевой реализации по причинам ментально-психологического характера,

в современной научной литературе выделяют также паузы хезитации. Такие паузы, нередко сопровождающиеся нечленораздельными звуками, призванными заполнить лакуны в речевом произведении, могут быть отнесены к разряду артикуляционных, поскольку сопровождаются действиями органов речи.

Своей теоретической разработке *пауза* как термин фонетики обязана Л.Р. Зиндеру [10], Н.Д. Светозаровой [8, 11], А.И. Моисееву [12], О.Ф. Кривновой [9] и другим ученым-фонетистам. Применительно к нашему исследованию особый интерес представляет статья Моисеева, в которой рассматриваются случаи первого словоупотребления и лексикографической фиксации, этимология, терминологизация и семантическое строение слова *пауза* [12]. Первая его лексикографическая фиксация в значении ‘музыкальный письменный знак’, по данным Моисеева, обнаруживается в 1847 г. в «Словаре церковно-славянского и русского языка», а первое терминопотребление в текстовых источниках – в том же году во 2-м издании «Начертания русского синтаксиса» П.М. Перевлесского. Здесь нужно сделать оговорку, что лексикографическая фиксация может пониматься в двух (узком и широком) смыслах: 1) слово выступает в словаре как лемма (черное слово) и снабжено определением; 2) слово включается в состав определения другого слова как метаязыковой элемент описания его семантической структуры. Мы исходим из широкого понимания лексикографической фиксации, поскольку использование слова пусть и не в качестве леммы, а при описании семантики другого слова или в виде переводного эквивалента иноязычной лексемы, уже представляет собой лексикографический факт.

Наш исследовательский интерес применительно к этому слову и его синонимичным номинациям фокусируется на периоде с XVI в. до начала XIX в., поскольку в источниках, относящихся к более раннему времени, случаи искомого словоупотребления не встречаются.

Выбор границ хронологического периода обусловлен следующими обстоятельствами.

1. Информация об истории *паузы* как слова-термина с XVI в. до 1847 г. в научно-лингвистической литературе отсутствует.

2. Интересным представляется поиск ответа на вопрос, поставленный Моисеевым: с чего началась история *паузы* (добавим: и ее синонимов) – с общезыкового или терминологического функционирования?

Методология исследования

Количество обследованных текстовых источников составило более 400 работ, относящихся к периоду XII в. – начала XIX в., из которых методом сплошной выборки были отобраны контексты, значимые с учетом цели и задач исследования. Параллельно было изучено около

100 лексикографических источников, датируемых тем же периодом времени. Обследование этого массива данных показало, что до XVI в. слово-термин *пауза* или какие-либо его синонимичные лексические единицы в текстах не встречаются, поэтому хронологические рамки исследования объективно сузились и охватили промежуток с XVI в. по 1810 г. Источники первого десятилетия XIX в. неслучайно также стали объектом изучения, поскольку опубликованные в это время работы во многом повторяют и фактически аккумулируют результаты исследований предшествовавшего столетия.

Тематически все источники можно разделить на три группы: нелингвистические, лингвистические и лексикографические. К нелингвистическим относятся художественные произведения, певческие азбуки, музыкальные трактаты. Их авторами выступают Н. Дилецкий, Ш. Компан, Г.С. Лелейн, А.Ф. Стикотти, Д.С. Шабалин.

Лингвистическую группу представляют грамматики, грамматические сборники, буквари, сочинения по риторике и стихосложению. Эти источники представляют наибольший интерес с учетом цели и задач исследования, поскольку часто подробно описывают функциональную сферу интересующего нас явления, содержат сведения классификационно-типологического характера. Эта группа источников включает работы таких авторов, как М.В. Ломоносов, П.И. Соколов, Н.Г. Курганов, Р. Додсли, А.А. Барсов, И. Орнатовский, В.С. Подшивалов, Х. Блэр, Л. Борделон, Д.В. Нехачин, Н.И. Язвицкий, и др. Сюда же отнесены и сочинения иностранных авторов, которые представлены в переводах Г.И. Гагарина, П. Лихачева, С.С. Волчкова, В.А. Левшина, Ф. Габлитца и др. Тексты переводов, сделанных русскими переводчиками, также отразили интересующее нас словоупотребление.

Группу лексикографических источников формируют лексиконы, словари и энциклопедии, изданные в упомянутый выше период времени. В число их составителей входят Е. Славинецкий, С.С. Волчков, Ф. Гелтергоф, И.М. Геснер, И. Соц, И.И. Татищев, Ф.Ф. Розанов, Н. М. Яновский и др. Рабочими языками привлекаемых к исследованию словарей выступают русский, латинский, немецкий и французский языки.

В ходе исследования используются методы сравнительно-сопоставительного, дефиниционного и историко-лингвистического анализа. Сравнительно-сопоставительный анализ позволяет сопоставить точки зрения исследователей на природу описываемого явления и проследить динамику развития их представлений об описываемом слове-термине. Методы дефиниционного и семантического анализа используются при изучении определений слова-термина *пауза* с целью интерпретации и конкретизации его семантики. Метод историко-лингвистического анализа выступает в качестве основного метода исследования, позволяющего охватить развитие языковедческой мысли с позиций исторической

ретроспективы применительно к исследуемому объекту. Использование этого метода дает возможность синтезировать историческую, хронологическую и лингвистическую информацию, содержащуюся в источниковой базе.

Перечисленные виды анализа и привлекаемые к исследованию источники в целом позволяют подробно осветить историю происхождения термина и его синонимичных номинаций, проследить эволюцию их семантики, уточнить некоторые факты, связанные с первичным и последующими употреблениями данного слова-термина в том или ином значении.

Анализ материала и сопоставление полученных результатов выполняются с опорой на современные словари и справочники, авторами которых выступают С.И. Ожегов, Д.Н. Ушаков, С.А. Кузнецов, Т.Ф. Ефремова, О.С. Ахманова, Д.Э. Розенталь, М. Фасмер и др.

Исследование и результаты

Пауза, (тактовое) молчание, промежек молчащий, поус в текстовых и лексикографических источниках

Первое упоминание о *паузе*, по данным нашего исследования, фиксируется в 1679 г. в трактате Н.П. Дилецкого «Идея Грамматикии мусикистей» в значении 'ритмически упорядоченный перерыв в музыкальном звучании', равный одному такту: «Хорáлное пѣнїе когдà хоръ по хоръ краснó полагае́тся чрѣзь едїну пáвзу, разумѣй едїно мо́лчанїе та́ктовое» [13. С. 48 об.]. Любопытно отметить, что в этой цитате обнаруживается синоним к слову *пауза* – *тактовое молчание*. К этому же времени следует отнести еще один источник – «Наука всяя мусикии»: «Разумей же и сие, любимиче мой, егда сие узриши – написано тако, и на сих молчати тебе – именуемая палзы. <...> (Паузы:) Пол'еса именуема. Сема зовется. 16 доля такта» [14. С. 329, 368]. В цитируемых выше источниках *пауза* функционирует в качестве музыкального термина, который сопровождается определением в части своей продолжительности («едїно мо́лчанїе та́ктовое») и встречается в трех орфографических вариантах: *палза*, *пауза*, *павза*. Что касается варианта *палза*, возможно, что /л/ здесь появляется под влиянием польского произносительного варианта, в котором «ł» могло передавать краткое неслоговое /ɥ/. В пользу этого предположения говорит тот факт, что в белорусском языке неслоговое /ʃ/ соответствует русскому /л/ (быў – был). Если при этом принять во внимание тот факт, что Дилецкий в 1675 г. окончил Виленскую иезуитскую академию, получившую академический статус при польском короле Стефане Батории, и писал на польском (напр., сочинение «Золотая

тога», польск. «Toga złota»), это предположение не кажется невероятным. Относительно двух прочих вариантов мы согласны с Моисеевым в том, что /у/ и /в/ представляют собой два варианта реализации греческого ипсилона, причем второй более вероятен, учитывая сходные случаи передачи средствами русской орфографии слов, содержащих данный звук; ср. эвфония, эвритмия и др. [12. С. 130]. Этот более вероятный вариант оказывается в дальнейшем и более предпочтительным. Ср. в «Классической школе, или Кратком и основательном показании к согласию и мелодии» Г.С. Лелейна: «Когда внизу предпоследней ноты стоит павза; то аккомпанирование должно у пѣвчаго взять подобно какъ изо-рту слово, и не долго ждать, пока онъ выговоритъ послѣдній слогъ» [15. Ч. II. С. 157]. Впрочем, справедливости ради, следует отметить, что при переводе 1-го тома книги Лелейна переводчик Ф. И. Габлицц использовал и иное, более привычное для нас написание – *пауза*: «Знаки, коими означается молчаніе, *паузы* называются; и дабы яснѣе показать сіе, то поставляются ноты и паузы одна противъ другой, равнаго содержанія» [15. Ч. I. С. 3]. Приводимый контекст интересен тем, что, во-первых, в нем предлагается пример употребления интересующего нас слова в терминологическом значении ‘нотный знак’, во-вторых, он включает полноценное определение *паузы* как нотного знака, в-третьих, содержит уже встретившуюся выше синонимичную *паузе* номинацию – *молчаніе*. Эта номинация встречалась ранее, и не только в работах Дилецкого и Лелейна, но и в 1761 г. в книге Л. Борделона «Язык», опубликованной в переводе С.С. Волчкова: «Молчаніе не знаю какую пріятность слову придаетъ, какъ тѣнь цвѣтамъ въ живописи и перемѣшка концертамъ въ музыкѣ» [16. С. 44].

Продолжая анализ музыковедческих источников, мы обнаруживаем в «Карманной книге для любителей музыки на 1795 год» определение музыкального термина *сустир*, под которым понимается «небольшая пауза или вздохъ въ началѣ такты» [17. С. 42]. В этом контексте *пауза* выступает в значении ‘ритмически упорядоченный перерыв в звучании музыкального произведения’, который делается перед началом следующего такта.

Продолжая «музыковедческую» тему, нельзя обойти вниманием еще одну параллельную и этимологически близкую *паузе* номинацию – *поус*. Впервые мы встретили ее в значении ‘нотный знак’ в сочинении Ж. Формея «Краткое понятие о всех науках для употребления юношеству»: «В. Что есть поусъ? О. Знакъ молчанія, употребляемый отчасти для отдохновенія поющихъ или играющихъ, отчасти для нужды, отчасти жъ для украшенія» [18. С. 97]. Позднее, в 1796 г., Д.В. Нехачин издал «Новое краткое понятие о всех науках, или Детская настольная учебная книга», в которой несмотря на название, претендующее на новизну изложения материала, дословно повторил и сам термин, и определение, данное ему Формеем [19. С. 109].

В 1781 г. при переводе драмы А.Ф. Стикотти «Гаррик или Аглинский актер» переводчик В.А. Левшин использовал искомое слово в значении ‘перерыв в действии, в речи действующих лиц как средство речевой и сценической выразительности’: «Пауза или промежекъ молчащій, который Итальянские Актеры называютъ *tempo*, то есть время, есть одна изъ великихъ тайнъ представлениа» [20. С. 50]. Паузу здесь можно рассматривать и как интервал между двумя действиями. Приводимый контекст содержит еще одну синонимичную *паузе* номинацию – *промежекъ молчащій*.

Еще два заслуживающих внимания контекста относятся к 1787 г. и 1790 г. В «Записках» М.А. Гарновского, написанных в беллетристическом жанре, читаем: «— “Никакъ нѣтъ. Напротивъ того, мы на дачѣ случайно бываемъ”, отвѣтствовала Марья Юрьевна. Здѣсь послѣдовали павзы, а за оными сказалъ я Катеринѣ Ивановнѣ...”» [21. С. 35]. Здесь слово *пауза* употребляется в значении ‘временная остановка, задержка, краткий перерыв в звучании, речи, беседе, работе’. В аналогичном значении оно встречается в «Танцевальном словаре, содержащем в себе историю, правила и основания танцевальнаго искусства» Ш. Компана: «Какъ Принцовъ и Принцессъ крови находилось великое число, то сія первая церемонія была довольно продолжительна, потому что часто во время бала дѣлали павзы» [22. С. 30]. В другом контексте, взятом из словаря Компана, *пауза* уже выступает в качестве музыкального термина в составе определения такта («такты») в значении ‘перерыв в звучании музыкального произведения’: «*Temps. Такта*. Такта въ музыкѣ есть извѣстное раздѣленіе павзов и движеній, которыя наблюдаютъ при удареніи мѣры, чтобы сдѣлать пріятными кадансы» [22. С. 415]. Заметим, что речь здесь идет не о перерывах в вокальном (голосовом) исполнении, а о перерывах в музыке.

Как музыкальный термин *пауза* встречается в лексикографических источниках на протяжении всей второй половины XVIII в. и в начале XIX в.: в 1764 г. в «Новом Лексиконе...» Волчкова: «*Poe, f. en musique*. Ein Stillstand in dem Singen. Mora. Стоянїе, молчанїе въ музыкѣ (павза) перемѣшка, остоновка» [23. С. 743–744], в 1769 г. и в более поздних переизданиях «Словаря разноречнаго...» Н.Г. Курганова: «*Павза*, перемѣшка, остановка, отдыхъ в мусикѣ» [24. С. 403; 25. Ч. II. С. 255; 26. Ч. II. С. 311], в 1786 г. и в последующих переизданиях «Полнаго Французскаго и Российскаго Лексикона» И. И. Татищева: «*Pause*, (въ музыкѣ) павза, т.е. молчанїе, когда другїе выходку поють или играютъ; такъ же и знакъ павзы» [27. С. 243; 28. С. 299], в 1798 г. в «Полном Немецко-Российском Лексиконе»: «*die Pause*, мн: *die -n*, отдыхъ, прерванїе какого дѣйствїа; въ музыкѣ: разстановка, павза, молчанїе» [29. С. 192]; в «Новом словотолкователе» Н. М. Яновского: «ПАВЗА, *Лат. Реч. муз.* Пере-межка, остановка, отдыхъ въ музыкѣ; молчаніе нѣкоторыхъ въ то время, когда другіе поють или играютъ *соло*» [30. Стб. 169–170].

Во всех приведенных цитатах из лексикографических источников *пауза* выступает как музыкальный термин в двух значениях: (1) ‘перерыв в звучании музыкального произведения’ и (2) ‘нотный знак’. Практически во всех случаях лексикографической фиксации в аналогичном значении *паузе* сопоставляется синоним *молчание*.

Отдохнутье в текстовых источниках

В XVI в. в рукописи «Сиа словеса въкратце избранна от книги Константина философа» встречается одна из первых номинаций – «отдѣхнутіе», характеризующих паузу в говорении: «сїа срѡка и крѣть • такожѣ и сїа • чрѣнаа, идѣже обрѣтаѣтсѧ, <...> и сїа срѡка мала, • и сѣ междоусрѡчіе, сї рѣч коука, якоже нѣкое ѿдѣхнѣтіе посрѣд рѣчи сѣ»,» [31. С. 547]. *Отдохнутье* в цитируемом отрывке соотносится со знаком препинания – запятой («кукой»), сигнализирующей на письме о перерывах в звучащей речи, в связи с чем такая пауза может быть охарактеризована как синтаксическая. Это наиболее ранний из зафиксированных нами случаев словоупотребления, в котором обнаруженное слово используется в интересующем нас значении.

Престание, опоч(и)нение в лексикографических источниках

Эти номинации как эквиваленты лат. *pausa* встречаются в 1650 г. в «Лексиконе латинском з Калепина преложенным на славенский» Епифания Славинецкого [32. С. 303]. Учитывая семантику латинского этимона, они получают, как представляется, аналогичное значение ‘остановка, задержка, прекращение, конец’, связи с какой-либо специализированной областью человеческой деятельности не имеют и поэтому терминологическим статусом не обладают.

Отдох, отдохновение, отдых, отдышка, перемешка, переставание в текстовых и лексикографических источниках

В 1619 г. в «Грамматике языка Славенскаго» М. Смотрицкого и в последующих ее изданиях (1638 г., 1648 г.), вышедших под разными названиями, встречается слово *отдох*: «Черта полагаѣтсѧ по начатомъ глѧніи в малѣ восторгненомъ, ѿдохомъ обѧче непрѣпѧтомъ» [33]. Слово используется в общезыковом значении, характеризуя синтаксическую паузу, возникающую там, где в письменном тексте ставятся строчные знаки препинания, которые обозначают непродолжительную остановку в процессе говорения (запятая, точка, двоеточие и др.). Оно же встречается ок. 1680 г. в «Алфавитаре ради оучения малыхъ детей»: «Вѣдати же ну^жднѡ, и стрѡчнаѧ. Черта /: запѧтаѧ ;: Двотѡчіе : . тѡчка . Ими же вѣ

речѣніахъ разумъ малѣ ѿдохомъ препинается или совѣщеннѣ ѿкончавается» [34. С. 26 об.].

Параллельно *отдоху* в цитируемом выше «Алфавитаре...» встречается словоупотребление *отдохновение*, под которым понимается речевая или артикуляционная пауза, называемая по-другому «препятствие гласом»: «Первое сложи два писмена гласное с̑ согласнымъ, и рци, бѹки азъ та же сотвори препатіе гласомъ или ѿдохновѣніе и рци слогъ ба» [34. С. 12 об.]. В 1687 г. в «Алфавитаре ради учения малых детей» Евфимия Чудовского *отдохновение* характеризуется сходным образом как «препинание гласа» [35. С. 45]. Все перечисленные номинации, как представляется, также могут выступать в качестве синонимов к слову *пауза*. Слово *отдохновение* в соответствующем значении широко используется до 1810 г. включительно, но за недостатком места привести все зафиксированные случаи такого словоупотребления, к сожалению, не представляется возможным. Отметим только, что в ряде случаев появляется его вариант – словосочетание «отдохновение голоса» [36. С. 21–22; 37. С. 32]. Его словарная фиксация может быть датирована 1797 г. [38. Стб. 1176].

Отдохновение может ассоциироваться с конкретными знаками препинания внутри периода и иметь различную продолжительность, т.е. функционально выступать в качестве синтаксической паузы. Так, по мнению Курганова, «долгое отдохновение» (пауза или перерыв в звучании, имеющий большую длительность) на письме передается двоеточием: «Двучіе значить долгое отдохновеніе и оной знакъ отдѣляетъ часть рѣчи которая имѣетъ полной разумъ сама въ себѣ, но однако оставляетъ мысль въ сомненіи и ожиданіи знать то, что еще слѣдуетъ; и для того примѣры, причины и слова вносныя напередѣ показываетъ. Чрезъ сіе раздѣляется періодъ въ двѣ части изъ которыхъ первая часть называется предидущимъ а вторая послѣдующимъ предложениемъ, который однако не принимаетъ тогда съ начала большой буквы» [24. С. 103; 25. Ч. I. С. 109; 26. Ч. I. С. 110]. «Среднее отдохновение» помечается на письме полutoчием, т.е. точкой с запятой: «Полutoчіе значить среднее отдохновеніе между запятою и точкою и различаетъ члѣны полной рѣчи, когда главная часть періода въ особливый и различный части раздѣлена быть должна» [24. С. 103; 25. Ч. I. С. 108; 26. Ч. I. С. 109].

Наряду с номинациями *отдох* и *отдохновение* в аналогичном значении в 1810 г. в работах Н.И. Язвицкого «Всеобщая философическая грамматика» [39. С. 19] и «Механизм, или Стопосложение Российскаго стихотворства» [40. С. 26–27] фиксируется слово *отдых* как синоним термина *пауза* в музыкальном значении. С этого времени оно может рассматриваться как обладающее терминологическим статусом. Ср.: «Словарь разнoязычной...» [24. С. 403; 25. Ч. II. С. 255; 26. Ч. II. С. 311]. В словарях «Полной Латинской Геснеров Лексикон» [41. Ч. II. Стб. 2836] и «Латинский Лексикон с Российским переводом» [38. Стб. 1176] это

слово также приводится, но без привязки к музыкальному контексту. У Геснера *отдых* сопровождается цитатой из К. Тацита «*intervalla ac spiramenta temporis*». Это дает повод к осторожному предположению, что речь здесь может идти о дыхательной паузе.

Номинация *перемешка* (*перемежка*), первое употребление которой в интересующем нас значении, как мы полагаем, датируется 1761 г., встречается в цитируемых выше источниках [16. С. 44] и сопоставляется термину *пауза* в его музыкальном значении. Ср.: «Интервалль (промежутокъ) въ музыкѣ есть та перемѣшка, которая бываетъ между двумя разными звуками» [15. Ч. II. С. 76]. На прямую связь *перемешки* с паузами в музыкальном исполнении указывают в своих словарях Волчков [23. С. 619], Ф. Гелтергоф [42. Стб. 476], И.М. Геснер [41. Ч. III. Стб. 302]. Смысловая соотнесенность *перемешки* с речью выявляется в словаре И. Соца: «Pause, <...> Aufhoerung oder Stillschweigung im Singen oder Reden, pausa, переставаніе, остановка, перемѣшка въ пѣніи или въ рѣчи» [43. Ч. II. С. 290].

В перечисленных источниках встречаются также параллельные номинации *отдышка* и *переставание*, терминологическое значение у которых применительно к речи или к исполнению музыкального произведения посредством голоса и (или) музыкальных инструментов возникает на основе общеязыкового значения ‘перерыв’, которое, в свою очередь, может иметь отношение к любому виду человеческой деятельности. Кроме того, *отдышка* демонстрирует прямую связь с глаголом *отдыхаться* в значении ‘перевести дух’, в силу чего она может ассоциироваться с так называемой дыхательной паузой в говорении или вокальном исполнении музыкального произведения, вызванной физиологическими причинами (необходимостью набрать воздух в легкие) [44. С. 311].

Удержание голоса, пресечение голоса в текстовых источниках

Эти номинации фиксируются в русских грамматиках в 1788 г. и 1810 г. соответственно. В «Российской грамматике» А.А. Барсова словосочетание *удержание голоса*, так же, как и упомянутое выше *отдохновение*, сопоставляется знакам препинания в письменных текстах и функционально выступает в качестве синтаксической или разделительной паузы: «Препинаніе есть раздѣленіе словъ членовъ, и періодовъ, изображаемое на письмѣ и въ печати извѣстными знаками которые // въ чтеніи служатъ. а.) к понятію содержанія каждой рѣчи, б.) къ отдохновенію, или удержанію гóлоса, и в.) къ перемѣнѣ гóлоса» [45. С. 74].

Пресечение голоса связывается с физиологическими причинами и может обозначать, с одной стороны, дыхательную паузу, с другой – артикуляционную, сигнализирующую о прекращении произнесения членораздельных звуков: «Пресѣченіе гóлоса бываетъ, или отъ разширенія

легкаго и отъ утомленія орудій голосоꙋ производящихъ; или употребля-
ется съ намѣреніемъ, дабы показать, что рѣчь о чемъ нибудь кончилась»
[46. С. 44].

Остановка в текстовых и лексикографических источниках

Номинация *остановка* встречается в 1744 г. в «Кратком руковод-
стве к Риторике» М.В. Ломоносова и соотносится с синтаксической пау-
зой ввиду ее связи со знаками препинания [47. Т. III. С. 75]. В том же
значении термин используется в «Опыте риторики» Х. Блэра [48. С. 125].
При этом Блэр трактует остановку в речи весьма широко, приписывая ей
также роль дыхательной паузы: «...самое обыкновенное и главное упо-
требленіе остановокъ дѣлается для раздѣленія смысла, и въ тоже самое
время дабы ораторъ могъ собираться духомъ» [48. С. 280–281]. С учетом
такой трактовки в дополнение к физиологической функции *остановка*
может рассматриваться в качестве средства смыслового или эмоцио-
нального оформления высказывания, особенно если учесть, что Блэр,
связывая *остановки* с прочими ритмико-интонационными средствами
членения речевого потока, в частности, с ударением, выделяет особый
их тип – «ударительные остановки».

Остановка обнаруживается в текстовых источниках вплоть до
1810 г. в значении ‘перерыв, остановка в звучащей речи’. В качестве до-
полнительного в семантической структуре этого слова в 1798 г. фикси-
руется значение ‘метрическая пауза в стихе’: «Въ каждомъ изъ приве-
денныхъ здѣсь стиховъ послѣ начальныхъ трехъ стопъ слѣдуетъ оста-
новка или цезура, которая в первыхъ четырехъ означена двумя черточ-
ками» [49. С. 17].

В лексикографических источниках слово встречается в 1764 г. в
«Новом лексиконе...» Волчкова [23. С. 619] наряду с *переставанием*, *от-
дышкой* и *перемешкой* применительно к музыкальному исполнению.
В 1787 г. И. Соц также включил *остановку* в свой словарь, связывая ее
не только с музыкой, но и звучащей речью [43. Ч. II. С. 290]. Это един-
ственный зафиксированный нами случай, когда наряду со значением
‘перерыв в звучании музыкального произведения’ слово получило рав-
новеликое значение ‘речевая пауза’. До 1809 г. включительно *остановка*
сохраняет смысловую связь с паузой в голосовом и (или) инструменталь-
ном исполнении музыкального произведения.

Заключение

1. Слово *пауза*, будучи заимствовано в русский язык из греческого
через посредство латыни и, позднее, немецкого языка [50. С. 218], начи-
няет свою жизнь в качестве музыкального термина, используемого в

двух значениях: (1) 'перерыв в вокальном и (или) инструментальном исполнении музыкального произведения' (1679), (2) 'нотный знак' (1679). На протяжении всего исследуемого периода времени слово-термин *пауза* выступает в трех орфографических вариантах: *палза*, *павза*, *пауза*, из которых наиболее частотным является вариант *павза*. В качестве дополнительных (нечастотных) значений выступают (3) 'перерыв в действии, в речи действующих лиц как средство речевой и сценической выразительности' (1781) и (4) 'временная остановка, задержка, краткий перерыв в звучании, речи, беседе, работе' (1787).

Параллельно слову-термину *пауза* с 1679 г. в музыкальной сфере начинает использоваться его синоним – *молчание*, который, с одной стороны, может иметь терминологический статус (ср.: «тактовое молчание»), а с другой – использоваться в качестве метаязыкового средства в составе определения, характеризующего паузу как временной перерыв или интервал, в течение которого органы слуха не воспринимают звуков, производимых органами артикуляции или музыкальными инструментами (акустическая пауза), а сами эти органы находятся в состоянии покоя и не участвуют в процессе звукообразования (артикуляционная пауза). Синоним *поус* (1796) используется параллельно термину *пауза* в его втором значении 'нотный знак', т.е. обладает терминологическим статусом. Синоним *промежек молчащий* (1781) соответствует третьему (неосновному) значению слова-термина *пауза* и, на наш взгляд, может считаться номинацией, которая так и не стала термином.

2. История слова-термина *пауза* изобилует, помимо тех, что упомянуты выше (*молчание*, *поус*, *промежек молчащий*), большим количеством других синонимичных номинаций, отражающих ту или иную сторону этого явления. Их появление свойственно терминологическим системам, находящимся в стадии формирования. Значительная их часть представляет собой обычные слова, которые, будучи однажды употреблены в специальном значении, не сохраняют этот статус, не конвенционализируются и возвращаются обратно в общеязыковой фонд русской лексики. Они суть результат словотворческой фантазии авторов или переводчиков. Последние могут при переводе прибегать к транслитерации встретившихся иноязычных лексических единиц, претендующих на терминологический статус, или к поиску одного или даже нескольких функциональных аналогов. Как правило, переводчики, по замечанию А.В. Бояркиной, «последовательно передают все варианты оригинала, добавляя дубликаты еще и на языке перевода» [51. С. 265]. Этим, собственно, и объясняется появление в текстовых и лексикографических источниках большого количества дублетной лексики – *отдохнутие*, *престание*, *опоч(и)нение*, *отдох*, *отдохновение*, *отдых*, *отдышка*, *перемешка*, *переставание*, *препинание гласа*, *удержание голоса*, *пресечение голоса*, *остановка* (таблица).

Пауза и ее функциональные аналоги

Слово-термин	Пауза в общ. знач.	Пауза в музыке		Пауза в лингвистике		
		перерыв в звучании	нотный знак	синтакси- ческая	артикуля- ционная	дыха- тельная
<i>Молчание</i>		1679 1761 1764 1773 1786 1798 1806				
<i>Опоч(и)нение</i>	1650					
<i>Остановка</i>	1796 1797	1764 1769 1793 1798 1806 1809		1810	1744 1787 1806 1807 1810	1791
<i>Отдох</i>				1619 1638 1648 1680		
<i>Отдохновение</i>	1797			1769 1793 1809	1680	
<i>Отдохновение го- лоса</i>					1788 1797 1802	
<i>Отдохнутие</i>				XVI в.		
<i>Отдых</i>	1796 1797	1769 1793 1798 1806 1809				
<i>Отдышка</i>		1764 1769 1798				
<i>Пауза (павза, палза)</i>		Вторая по- ловина XVII в. 1679 1764 1781 1787 1790 1795 1769 1786 1793 1798 1806 1809	Вторая по- ловина XVII в. 1773 1774 1786		(1787)	
<i>Перемешка (перемежка)</i>	1796	1761 1764 1769 1793 1787 1798 1806 1809			1787	
<i>Переставание</i>		1764 1769			1787	
<i>Поус</i>			1774 1796			
<i>Препинание гласа</i>					1687	
<i>Пресечение голоса</i>					1810	1810
<i>Престание</i>	1650					
<i>Удержание голоса</i>				1788 1810		

У слова-термина *пауза* с момента первой фиксации в XVI в. до 1810 г. возникло в целом как минимум 16 синонимических наименований, выступавших как общим значением, так и значениях специализированных, используемых в музыкальной и лингвистической областях.

В музыке перечисленные в таблице номинации использовались в значениях 'перерыв в музыкальном звучании' (включая вокальное

и (или) инструментальное исполнение) и ‘нотный знак’ начиная со второй половины XVII в. К таковым относятся *молчание, остановка, отдых, отдышка, пауза, перемешка, переставание, поус*.

В лингвистике паузы, обозначенные как самим этим термином, так и его синонимами, типологически могут быть квалифицированы как синтаксические (*остановка, отдых, отдохновение, отдохнутие, удержание голоса*), артикуляционные (*остановка, отдохновение, отдохновение голоса, перемешка, переставание, препинание гласа, пресечение голоса*) и дыхательные (*остановка, пресечение голоса*). Эти виды пауз, будучи обозначены упомянутыми выше номинациями, выявляются в ходе анализа источников, относящихся к указанному периоду. Первой номинацией в этом ряду можно назвать *отдохнутие*, обозначающее синтаксическую паузу и датируемое XVI в.

Список литературы

1. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М. : Русский язык, 1985.
2. **Ушаков Д.Н.** Толковый словарь русского языка : В 4 т. Т. 3: П–Ряшка. М. : Терра, 1939.
3. **Кузнецов С.А.** Большой толковый словарь русского языка. СПб. : Норинт, 2000.
4. **Большой академический словарь русского языка.** Т. XV: Отряд–Перевал. М. : Наука, 2011.
5. **Ефремова Т.Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : В 2 т. Т. II. М. : Русский язык, 2000.
6. **Музыкальный энциклопедический словарь** / гл. ред. А.В. Келдыш. М. : Советская энциклопедия, 1991.
7. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. М. : Едиториал УРСС, 2004.
8. **Светозарова Н.Д.** Пауза // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Большая Российская энциклопедия, 2002.
9. **Кривнова О.Ф.** Пауза // Энциклопедия «Русский язык» / гл. ред. А.П. Горкин. М. : Большая российская энциклопедия, 1997.
10. **Зиндер Л.Р.** Общая фонетика. М. : Высшая школа, 1979.
11. **Светозарова Н.Д.** Интонационная система русского языка. Л. : ЛГУ, 1982.
12. **Моисеев А.И.** Из истории русской лингвистической терминологии // Вопросы языкознания. 1993. № 1. С. 129–135.
13. **Дилецкий Н.** Идея Грамматікии Мусикійстѣи составленна прѣжде Николаѣмъ Дилецки^м в Вѣлнѣ. Послѣжде имже преведена на словѣнскій діалѣктъ Въ прѣствующемъ Градѣ Москвѣ Лѣта ѿсозданїа міра 7187 году. Рукоп. РГБ. Ф. 173.1. № 107.
14. **Шабалин Д.С.** Материалы и исследования по древнерусской музыке. Т. I: Певческие азбуки Древней Руси: Тексты. Краснодар : Советская Кубань, 2002.
15. **Лелейн Г.С.** Клавикордная школа, или Краткое и основательное показание к согласию и мелодии практическими примерами изъясненное. Ч. I (1773); ч. II (1774). М. : Х.Л. Вевер, 1773.
16. **Борделон Л.** Книга Язык. СПб. : Императорская Академия Наук, 1761.
17. **Карманная книга** для любителей музыки на 1795 год. СПб. : И.Д. Герстенберг и И.К. Шнор, 1795.
18. **Формей Ж.А.С.** Краткое понятие о всех науках, для употребления юношеству. М. : Х.Л. Вевер, 1774.

19. **Нехачин Д.В.** Новое краткое понятие о всех науках, или Детская Настольная Учебная Книга. Отд. IV. М. : Типография А. Решетникова, 1796.
20. **Гаррик** или Аглинский актер. М. : Университетская типография Н. Новикова, 1781.
21. **Гарновский М.А.** Записки Михаила Гарновского (1786–1790) // Русская старина. Т. XV. С. 9–38.
22. **Компан Ш.** Танцовальный словарь, содержащий в себе историю, правила и основания танцовального искусства. М. : Университетская типография у В. Огорокова, 1790.
23. **Волчков С.С.** Новой Лексикон на Французском, Немецком, Латинском, и на Российском языках. Ч. II: Съ литеры G, до конца алфавита. СПб. : Императорская Академия Наук, 1764.
24. **Курганов Н.Г.** Российская универсальная грамматика, или Всеобщее писмословие. СПб. : печатана при Морском Корпусе, 1769.
25. **Курганов Н.Г.** Писмовник, содержащий в себе науку Российского языка : в 2 ч. СПб. : Императорская Академия Наук, 1793.
26. **Курганов Н.Г.** Писмовник, содержащий в себе науку Российского языка : в 2 ч. СПб. : Типография И. Глазунова, 1809.
27. **Полной** Французской и Российской Лексикон. СПб. : Императорская Типография, 1786. Т. II.
28. **Татищев И.И.** Полной Французской и Российской Лексикон. СПб. : И. Вейтбрехт, 1798. Т. II.
29. **Полный** Немецко-Российской Лексикон, из большаго граматикально-критического Словаря господина Аделунга составленный. Ч. II: М–Z. СПб. : И. Вейтбрехт, 1798.
30. **Яновский Н.М.** Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту : в 3 ч. Ч. III: от О до Ѳ. СПб. : Императорская Академия Наук, 1806.
31. **Ягич И.В.** Исследования по русскому языку. Т. I: Разсуждения южнославянской и русской старины о церковно-славянском языке. СПб. : Императорская Академия Наук, 1895.
32. **Славинецкий Е.** Лексикон словено-латинський Є. Славинецького та А. Корецького-Сатановського / підготував до видання В.В. Німчук. Київ : Наукова думка, 1973.
33. **Смотрицкий М.** Грамматики Славенския правильное Синтагма. Эвъю (Евье) : Тип. Братская, 1619.
34. **Алфавитаръ** ради оучения малых дѣтей // Сборник учебных и нравоучительных статей. Рукоп. РГБ. Ф. 299 (Тих.). № 487 (ок. 1680 г.).
35. **Bragone M.C.** Alfavitar radi učenija malych detej. Un abbecedario nella Rossia del Seicento. Firenze : Firenze University Press, 2008.
36. **Соколов П.И.** Начальныя основания Россійския грамматики, в пользу учащагося в Гимназии при Императорской Академии Наук юношества составленные. СПб. : Императорская Академия Наук, 1797.
37. **Россійская** грамматика сочиненная Императорскою Россійскою Академіею. СПб. : Императорская Академия Наук, 1802.
38. **Розанов Ф.Ф.** Латинский Лексикон с Россійским переводом. М. : собственным иждивением, 1797.
39. **Язвический Н.И.** Всеобщая философическая грамматика. СПб. : Императорская Академия Наук, 1810.
40. **Язвический Н.И.** Механизм, или Стопосложение Россійскаго стихотворства. СПб. : Ф. Дрехслер, 1810.
41. **Геснер И.М.** Полной Латинской Геснеров Лексикон, с Россійским переводом. Ч. II (1796); ч. III (1798). М. : Университетская Типография у Ридигера и Клаудия, 1796/1798.
42. **Гелтергоф Ф.** Французской Целлариус, или Полезной Лексикон. М. : Императорский Московский Университет, 1769.

43. **Соц И.** Новый Лексикон или Словарь на Французском, Италианском, Немецком, Российском и Латинском языках. Ч. II: G–Z. М. : Университетская Типография у Н. Новикова, 1787.
44. **Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.** Словарь-справочник лингвистических терминов. М. : Астрель; АСТ, 2001.
45. **Российская** грамматика Антона Алексеевича Барсова / под ред. Б.А. Успенского. М. : МГУ, 1981.
46. **Орнатовский И.** Новейшее начертание правил Российской Грамматики, на началах всеобщей основанных. Харьков : Университетская Типография, 1810.
47. **Ломоносов М.В.** Сочинения с объяснительными примечаниями академика М.И. Сухомлинова. Т. III. СПб. : Императорская Академия Наук, 1895.
48. **Блэр Г.** Опыт реторики, сокращенный большею частию из наставлений докт. Блером в сей науке преподаваемых. СПб. : Императорская Академия Наук, 1791.
49. **Подшивалов В. С.** Краткая Руская Просодия, или Правила, как писать Руские стихи. М. : Университетская Типография у Ридигера и Клаудия, 1798.
50. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка : В 4 т. Т. III: Муза–Сят / ред. Б.А. Ларин. СПб. : Терра; Азбука, 1996.
51. **Бояркина А.В.** Терминология в первых русских переводах музыкальных трактатов (на примере «Клавикордной школы» Г. С. Лёлейна) // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете : сб. науч. ст. Вып. XI / отв. ред. С.Т. Нефедов. СПб. : СПбГУ, 2021. С. 260–282.

References

1. Ozhegov S.I. (1985) Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language] / pod red. N.Yu. Shvedovoy. M.: Russkiy yazyk.
2. Ushakov D.N. (1939) Tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. V 4 t. T. 3: P–Ryashka. M.: Terra.
3. Kuznetsov S.A. (2000) Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Big Explanatory Dictionary of the Russian Language]. SPb.: Norint.
4. Bol'shoy akademicheskyy slovar' russkogo yazyka [Big Academic Dictionary of the Russian Language] (2011). T. XV: Otryad–Pereval. M.: Nauka.
5. Yefremova T.F. (2000) Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyy [New Explanatory and Word-Formation Dictionary of the Russian Language]. V 2 t. M.: Russkiy yazyk.
6. Muzykal'nyy entsiklopedicheskiy slovar' [Musical Encyclopedic Dictionary] (1991) / gl. red. A.V. Keldysh. M.: Sovetskaya entsiklopediya.
7. Akhmanova O.S. (2004) Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of Linguistic Terms]. M.: Editorial URSS.
8. Svetozarova N.D. (2002) Pauza [Pause] // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. V.N. Yartseva. M.: Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya. p. 369.
9. Krivnova O.F. (1997) Pauza [Pause] // Entsiklopediya "Russkiy yazyk" / gl. red. A.P. Gorkin. M.: Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya. p. 329.
10. Zinder L.R. (1979) Obshchaya fonetika [General Phonetics]. M.: Vysshaya shkola.
11. Svetozarova N.D. (1982) Intonatsionnaya sistema russkogo yazyka [Intonation System of the Russian Language]. L.: LGU.
12. Moiseyev A.I. (1993) Iz istorii russkoy lingvisticheskoy terminologii [From the history of Russian linguistic terminology] // Voprosy yazykoznaniya. 1. pp. 129–135.
13. Diletskiy N. Idéa Grammatíkii Musikíystei sostávlennaya prézhdé Nikoláem Dilétskim v Vilne. Póslezhde imzhe prevedená na slovénštíy díalékt v tsrstvuyushchem Gráde Moskve Leta ot sozdáníya míra 7187 gódu [The Idea of Musical Grammar, compiled earlier by Nikolay Diletsky in Vilna. Later translated by him into Slovenian dialect in the reigning city of Moscow in the year from the world creation 7187]. Rukop. RGB, f. 173.I, No. 107.

14. Shabalin D.S. (2002) *Materialy i issledovaniya po drevnerusskoy muzyke*. T. I: Pevcheskiye azbuki Drevney Rusi: Teksty [Materials and research on ancient Russian music. V. I: Singing ABCs of the Ancient Rus': Texts]. Krasnodar: Sovetskaya Kuban'.
15. Löhlein G. S. (1773/1774) *Klavikordnaya shkola, ili Kratkoye i osnovatel'noye pokazaniye k soglasiyu i melodii prakticheskimi primerami izyassennoye* [Clavichord school, or a Brief and thorough indication of harmony and melody explained by practical examples]. Ch. I (1773); ch. II (1774). M.: KH.L. Vever.
16. Bordelon L. (1761) *Kniga Yazyk* [Book Language]. SPb.: Imperatorskaya Akademiya Nauk.
17. Karmannaya kniga dlya lyubiteley muzyki na 1795 god [Pocket book for music lovers for 1795]. SPb.: I.D. Gerstenberg i I.K. Shnor.
18. Formey J.A.S. (1774) *Kratkoye ponyatiye o vsekh naukakh, dlya upotrebleniya yunoshestvu* [Brief concept of all sciences, for the use of youth]. M. : KH.L. Vever.
19. Nekhachin D.V. (1796) *Novoye kratkoye ponyatiye o vsekh naukakh, ili Detskaya Nastol'naya Uchebnaya Kniga* [New Brief Concept of All Sciences, or Children's Desk Study Book]. Otd. IV. M.: Tipografiya A. Reshetnikova.
20. Garrik ili Aglinskiy akter [Harrick, or the English Actor] (1781). M.: Universitetskaya tipografiya N. Novikova.
21. Garnovskiy M.A. *Zapiski Mikhaila Garnovskago (1786–1790)* [Notes of Mikhail Garnovsky (1786–1790)] // *Russkaya starina*. T. XV. pp. 9–38.
22. Compan Ch. (1790) *Tantsoval'nyy slovar', sodержashchiy v sebe istoriyu, pravila i osnovaniya tantsoval'nago iskusstva* [Dance Dictionary, Containing the History, Rules, and Foundations of Dance Art]. M.: Universitetskaya tipografiya u V. Okorokova.
23. Volchkov S.S. (1764) *Novoy Leksikon na Frantsuskom, Nemetskom, Latinskom, i na Rossiyskom yazykakh*. Ch. II: C litery G, do kontsa alfavita [New Lexicon in French, German, Latin, and Russian. Part II: From the letter G to the end of the alphabet]. SPb.: Imperatorskaya Akademiya Nauk.
24. Kurganov N.G. (1769) *Rossiyskaya universal'naya grammatika, ili Vseobshcheye pismosloviye* [Russian universal grammar, or General writing]. SPb.: pechatana pri Morskom Korpuse.
25. Kurganov N.G. (1793) *Pismovnik, sodержashchiy v sebe nauku Rossiyskago yazyka* [A writing guide containing the science of the Russian language]. V 2 ch. SPb.: Imperatorskaya Akademiya Nauk.
26. Kurganov N.G. (1809) *Pismovnik, sodержashchiy v sebe nauku Rossiyskago yazyka* [A writing guide containing the science of the Russian language]. V 2 ch. SPb.: Tipografiya I. Glazunova.
27. Polnoy Frantsuzskoy i Rossiyskoy Leksikon [Complete French and Russian Lexicon] (1786). SPb.: Imperatorskaya Tipografiya.
28. Tatishchev I.I. (1798) *Polnoy Frantsuzskoy i Rossiyskoy Leksikon* [Complete French and Russian Lexicon]. SPb.: I. Weitbrecht.
29. Polnyy Nemetsko-Rossiyskoy Leksikon, iz bol'shago grammatikal'no-kriticheskago Slovarya gospodina Adelunga sostavlennyy [Complete German-Russian Lexicon, compiled from the large grammatical-critical Dictionary of Mr. Adelung] (1798). Ch. II M–Z. SPb.: I. Weitbrecht.
30. Yanovskiy N.M. (1806) *Novyy slovotolkovate', raspolozhennyy po alfavitu* [New word-Explanator, arranged alphabetically]. V 3 ch. Ch. III ot O do Θ. SPb : Imperatorskaya Akademiya Nauk.
31. Yagich I.V. (1895) *Izsledovaniya po russkomu yazyku*. T. I. Razsuzhdeniya yuzhnoslavlyanskoy i russkoy stariny o tserkovno-slavyanskom yazyke [Research on the Russian language. T. I. Reasoning of South Slavic and Russian antiquity on the Church Slavonic language]. SPb.: Imperatorskaya Akademiya Nauk.
32. Slavinetskiy E. (1973) *Leksikon sloveno-latinskiy Ye. Slavinets'kogo ta A. Korets'kogo-Satanovs'kogo* [Slovenian-Latin Lexicon E. Slavinetsky and A. Koretsky-Satanovsky] / pídgotuvav do vidannya V.V. Nímchuk. Kiyev: Naukova dumka.

33. Smotritskiy M. (1619) Grammatiki Slavenskiya pravilnoye Sintagma [The correct Slavic grammar Syntagma]. Ev'yu (Yev'ye): Tip. Bratskaya.
34. Alfavitár rádi ouchéníya malykh detéy [Alphabet for the education of small children] // Sbornik uchebnykh i nravouchitel'nykh statey. Rukop. RGB, f. 299 (Tikh.), No. 487 (ok. 1680 g.).
35. Bragone M.C. (2008) Alfavitar radi učenija malych detej. Un abbecedario nella Russia del Seicento [Alphabet for the education of small children]. Firenze: Firenze University Press,.
36. Sokolov P.I. (1797) Nachal'nyya osnovaniya Rossiyskiya grammatiki, v pol'zu uchashchagosya v Gimnazii pri Imperatorskoy Akademii Nauk yunoshestva sostavlenyya [Basic principles of Russian grammar, compiled for the benefit of youth studying at the Gymnasium at the Imperial Academy of Sciences]. SPb.: Imperatorskaya Akademiya Nauk.
37. Rossiyskaya grammatika sochinennaya Imperatorskoyu Rossiyskoyu Akademiyeyu [Russian grammar compiled by the Imperial Russian Academy] (1802). SPb.: Imperatorskaya Akademiya Nauk.
38. Rozanov F.F. (1797) Latinskiy Leksikon s Rossiyskim perevodom [Latin Lexicon with Russian translation]. M.: sobstvennym izhdiveniyem.
39. Yazvitskiy N.I. (1810) Vseobshchaya filosoficheskaya grammatika [General philosophical grammar]. SPb : Imperatorskaya Akademiya Nauk.
40. Yazvitskiy N.I. (1810) Mekhanizm, ili Stoposlozheniye Rossiyskago stikhotvorstva [Mechanism, or the structure of Russian versification]. SPb.: F. Drekhslér.
41. Gesner I.M. (1796/1798) Polnoy Latinskoy Gesnerov Leksikon, s Rossiyskim perevodom [Complete Latin Gesner Lexicon, with Russian translation]. Ch. II (1796); ch. III (1798). M.: Universitetskaya Tipografiya u Ridigera i Klaudiya.
42. Hölderhof F. (1769) Frantsuzskoy Tsellarius, ili Poleznoy Leksikon [French Cellarius, or Useful Lexicon]. M.: Imperatorskiy Moskovskiy Universitet.
43. Sots I. (1787) Novyy Leksikon ili Slovar' na Frantsuzskom, Italiyskom, Nemetskom, Rossiyskom i Latinskoy yazykakh [New Lexicon or Dictionary in French, Italian, German, Russian and Latin]. Ch. II G–Z. M.: Universitetskaya Tipografiya u N. Novikova.
44. Rozental' D.E., Telenkova M.A. (2001) Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov [Dictionary and Handbook of Linguistic Terms]. M.: Astrel'; AST.
45. Rossiyskaya grammatika Antona Alekseyevicha Barsova [Russian grammar by Anton Alekseevich Barsov] (1981) / pod red. B.A. Uspenskogo. M.: MGU.
46. Ornatovskiy I. (1810) Noveysheye nachertaniye pravil Rossiyskoy Grammatiki, na nachalakh vseobshchey osnovannykh [The latest draft of the rules of Russian Grammar, based on universal principles]. Khar'kov: Universitetskaya Tipografiya.
47. Lomonosov M.V. (1895) Sochineniya s obyasnitel'nymi primechaniyami akademika M.I. Sukhomlinova [Works with explanatory notes by academician M. I. Sukhomlinov]. T. 3. SPb.: Imperatorskaya Akademiya Nauk.
48. Blair G. (1791) Opyt retoriki, sokrashchennyy bol'sheyu chastiyu iz nastavleniy dokt. Blerom v sey nauke prepodavayemykh [An experience of rhetoric, abridged for the most part from the instructions of Dr. Blair in this science taught]. SPb.: Imperatorskaya Akademiya Nauk.
49. Podshivalov V.S. (1798) Kratkaya Ruskaya Prosodiya, ili Pravila, kak pisat' Ruskiye stikhi [Brief Russian Prosody, or Rules on How to Write Russian Poetry]. M.: Universitetskaya Tipografiya u Ridigera i Klaudiya.
50. Vasmer M. (1996) Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka [Etymological Dictionary of the Russian Language]. V 4 t. T. III Muza–Syat / red. B.A. Larin. SPb.: Terra; Azbuka.
51. Boyarkina A.V. (2021) Terminologiya v pervykh russkikh perevodakh muzykal'nykh traktatov (na primere 'Klavikordnoy shkoly' G.S. Lyoleyna) [Terminology in the First Russian Translations of Musical Treatises (using the Example of G. S. Löhlein's "Clavichord School")] // Nemetskaya filologiya v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete: sb. nauch. st. Vyp. XI / otv. red. S.T. Nefedov. SPb.: SPbGU. pp. 260–282.

Информация об авторе:

Иванов А.В. – доктор филологических наук, профессор, начальник научно-исследовательской лаборатории фундаментальных и прикладных лингвистических исследований, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: aivan@lunn.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Ivanov A.V., D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Scientific Laboratory "Basic and Applied Linguistic Research", Linguistics University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: aivan@lunn.ru

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 12.09.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 12.09.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья
УДК 811.161.1'04
doi: 10.17223/19996195/73/3

Действительные причастия настоящего времени от глагольных основ совершенного вида в истории русского языка

Борис Всеволодович Кунавин¹

¹ *Северо-Осетинский государственный университет, Владикавказ, Россия,
vladraikun@mail.ru*

Аннотация. Предметом исследования послужила динамика причастных форм настоящего времени действительного залога от глагольных основ совершенного вида в истории русского языка. Актуальность статьи обусловлена обострившимся вниманием исследователей к проблеме причастий в форме настоящего времени действительного залога от основ совершенного вида в современной русской речи. Одни лингвисты считают их употребление ошибками, другие полагают, что они, хотя и не соответствуют литературной норме, но не являются речевыми ошибками, а свидетельствуют об отражении динамизма языковой системы. Указанная проблема может быть решена только с учетом исследования данных образований на протяжении всей истории русского языка.

Цель статьи – выявить динамику функционирования во все периоды истории русского языка действительных причастий настоящего времени от глагольных основ совершенного и проследить особенности выражения ими временного значения с учетом становления категории вида в древнерусском языке; определить причины экспансии их именных форм в XVI–XVII вв. и снижения активности использования в последующем; выяснить, почему местоименные причастия, единично употреблявшиеся в древнерусском языке, не получили развития в дальнейшем. В качестве основных методов исследования использовались метод внутрисистемного и межсистемного сравнения, трансформационный метод, сопоставительный метод.

На основе проделанной работы установлено, что во все периоды истории русского языка именные и местоименные причастия настоящего времени действительного залога образовывались от глагольных основ несовершенного вида. Именные причастия настоящего времени от глагольных основ совершенного вида в древнерусском языке до XV в. употреблялись единично, в XVI–XVII вв. происходит их бурная экспансия, обусловленная их вовлечением в сферу действия категории вида и вытеснением категории времени. К XIX в. их употребление сильно сокращается, и в настоящее время многие из них являются не соответствующими современной норме. Выявлено, что местоименные формы действительных причастий от глагольных основ совершенного вида во все периоды истории языка употреблялись единично. Так же единично они используются и в современной русской речи, представляя собой отклонение от существующей языковой нормы. Доказано, что редкое употребление полных форм действительных причастий настоящего времени от глагольных основ совершенного вида в современной русской речи отнюдь не свидетельствует о тенденции к заполнению «временной лакуны причастий» и о востребованности в качестве средства «сворачивания» текста.

Ключевые слова: причастие, совершенный вид, несовершенный вид, действительный залог, непредикативность, сочинительный союз, инфинитив, маркированная форма причастия

Для цитирования: Кунавин Б.В. Действительные причастия настоящего времени от глагольных основ совершенного вида в истории русского языка // Язык и культура. 2026. № 73. С. 47–66. doi: 10.17223/19996195/73/3

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/3

Present active participles from perfective verb stems in the history of the Russian language

Boris V. Kunavin¹

¹ North Ossetian State University, Vladikavkaz, Russia, vladraikun@mail.ru

Abstract. The subject of the study is the dynamics of participial forms of the present tense active voice from perfective verb stems in the history of the Russian language. The relevance of the article is due to the increased attention of researchers to the problem of participles in the form of the present tense active voice from perfective stems in modern Russian speech. Some linguists consider their use to be mistakes, others believe that although they do not correspond to the literary norm, they are not speech errors, but indicate a reflection of the dynamism of the language system. This problem can be solved only taking into account the study of these formations throughout the history of the Russian language.

The purpose of the article is to identify the dynamics of the functioning of active participles of the present tense from perfective verb stems in all periods of the history of the Russian language and to trace the features of their expression of temporal meaning, taking into account the formation of the category of aspect in the Old Russian language; to determine the reasons for the expansion of their nominal forms in the 16th–17th centuries and a decrease in the activity of use subsequently; to find out why pronominal participles, which were used singly in Old Russian, did not develop further. The main research methods used were the method of intrasystem and intersystem comparison, the transformation method, and the comparative method.

Based on the work done, it was established that in all periods of the history of the Russian language, nominal and pronominal participles of the present tense of the active voice were formed from imperfective verb stems. Nominal participles of the present tense from perfective verb stems were used singly in Old Russian until the 15th century, and in the 16th–17th centuries they experienced a rapid expansion due to their involvement in the scope of the aspect category and the displacement of the time category. By the 19th century, their use was greatly reduced, and at present many of them do not correspond to the modern norm. It was revealed that pronominal forms of active participles from perfective verb stems were used singly in all periods of the history of the language. They are also used sporadically in modern Russian speech, representing a deviation from the existing language norm. It has been proven that the rare use of full forms of active present participles from perfective verb stems in modern Russian speech does not at all indicate a tendency to fill the “temporal gap of participles” and their demand as a means of “folding” the text.

Keywords: participle, perfective aspect, imperfective aspect, active voice, impredicativity, coordinating conjunction, infinitive, marked form of participle

For citation: Kunavin B.V. Active present participles from perfective verb stems in the history of the Russian language. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 47–66. doi: 10.17223/19996195/73/3

Введение

В последние десятилетия обострилось внимание исследователей к так называемым причастиям будущего времени в современной русской речи. Как известно, в современном русском языке причастия имеют только формы настоящего и прошедшего времени.

От глагольных основ несовершенного вида образуются как причастия настоящего, так и прошедшего времени, а от основ совершенного вида – только причастия прошедшего времени.

Однако в современной русской речи изредка встречаются причастные формы настоящего времени, образованные от глагольных основ совершенного вида и имеющие значение будущего времени. В научной лингвистической литературе отношение к подобным причастным формам весьма противоречиво. Одни исследователи считают их не чем иным, как ошибками, отступлениями от нормы, другие полагают, что они не являются речевыми ошибками, а отражают динамизм языковой системы. Такие диаметрально противоположные суждения относительно указанных форм обусловили актуальность настоящей статьи.

Представляется, что разрешить указанные противоречия можно лишь при условии рассмотрения данных образований на протяжении всей истории русского языка.

Предметом исследования послужила динамика причастных форм настоящего времени действительного залога от глагольных основ совершенного вида в истории русского языка.

Цель статьи – выявить динамику функционирования во все периоды истории русского языка действительных причастий настоящего времени от глагольных основ совершенного и проследить особенности выражения ими временного значения с учетом становления категории вида в древнерусском языке; определить причины экспансии их именных форм в XVI–XVII вв. и снижения активности использования в последующем; выяснить, почему местоименные причастия, единично употребившиеся в древнерусском языке, не получили развития в дальнейшем.

В качестве материала исследования использовалась личная картотека автора с фрагментами текста с причастными формами настоящего времени от глагольных основ совершенного вида, извлеченными методом сплошной выборки из разнообразных произведений, относящихся к XI–XVII вв. Всего было проанализировано более 100 произведений древнерусской литературы самых различных жанров и стилей (летописи, жития, патерики, поучения, наставления, послания, челобитные, слова, письма, апокрифы, сказания, легенды и др.), среди которых такие,

как «Лаврентьевская летопись», «Галицко-Волынская летопись», «Ипатьевская летопись», «Житие Феодосия Печерского», «Житие Александра Невского», «Житие Сергия Радонежского», «Домострой», «Послания Ивана Грозного», письма Андрея Курбского, сочинения Аввакума, «Слово о полку Игореве», «Повесть о Савве Грудцыне», сочинения Григория Котошихина и др. Всего было выписано 350 конструкций с причастиями действительного залога настоящего времени совершенного вида.

Проблеме причастий действительного залога настоящего времени от глагольных совершенного вида посвящена определенная литература. Н.П. Колесников [1], В.Д. Пятницкий [2] причастия в форме настоящего времени от глагольных основ совершенного вида в современном русском языке считают ошибками, недопустимыми «аномалиями», «стразами» в русском формообразовании.

Так, В.П. Колесников, анализируя в выписанных из различных газет предложениях указанные формы («Он упустил из виду обстоятельства, в будущем *помешающих* ему»; «Окончательно определен состав 12 команд, *разыграющих* между собой звание чемпиона»), образно называет их «языковыми стразами», под которыми понимает «различного рода недостатки, портящие русскую речь, отрицательно влияющие на нее, сбивающие с толку читателя» [1].

Так же и В.Д. Пятницкий квалифицирует причастия действительного залога в форме настоящего времени от глагольных основ совершенного вида как ошибки. Ср.: «Вот они, кусты, на которых незаметно растут плоды, *порадующие* [вм. *которые порадут*] нас в августе (Комс. правда)» [2].

Однако Н.Е. Петрова, ссылаясь на суждения М.Я. Гловинской и В.А. Корнилова, усматривает в данном явлении «явно наметившуюся тенденцию к заполнению временной лакуны причастий путем окказионального образования форм действительного залога с суффиксами настоящего времени от основ совершенного вида: *открывшийся, взволнующие, потребляющийся, полетающий, предъявляющий, замечающий, пожелавший* и под.» [3. С. 77]. Такие формы, по мнению автора, «выражают значение времени подобно “классическим” личным формам глаголов...» [3. С. 78]. В отличие от утверждений относительно данных причастных форм В.П. Колесникова и В.Д. Пятницкого Н.Е. Петрова не считает их просто речевыми ошибками, а вполне системным, хотя и неузואльным явлением [3. С. 77]. Именно подобный разноречивый подход к указанным формам причастий обусловил актуальность данного исследования.

Противоречивое толкование указанных причастных образований ярко свидетельствует о том, что их существование не может быть объяснено привлечением лишь данных современного русского языка без соответствующей ретрогностики.

Описательная грамматика не может полностью освободиться от элементов истории языка. Хотя Фердинанд де Соссюр установил строгую границу между синхронией и диахронией, на практике все выглядит значительно сложнее: нередко невозможно без учета исторических процессов адекватно осмыслить и объяснить трансформации, осуществляющиеся в грамматической системе языка на всех этапах ее развития. Именно учет исторических изменений, происходящих в языке, позволяет преодолеть ограниченность структурного метода. Только рассмотрение указанных форм на всем протяжении истории русского языка может дать адекватный ответ относительно того, следует ли считать местоименные действительные причастия от глагольных основ совершенного вида в современном русском языке недопустимыми аномалиями или соответствующим системе языка явлением.

Методология исследования

Основным методологическим положением в данной статье является принцип историзма, согласно которому прошлое проникает в настоящее и настоящее не может быть объяснено без взглядов в прошлое. Именно следование принципу историзма требует различения живого и мертвого в языке, продуктивного и непродуктивного. Реализация выдвинутого методологического положения обусловила применение в процессе исследования комплексной методики, направленной на разносторонний анализ изучаемых языковых единиц с целью достижения надежности и достоверности полученных результатов.

Метод внутриязыкового сопоставления использовался при сравнении как именных, так и местоименных форм причастий от глагольных основ совершенного вида с конкурирующими с ними глагольными формами. Так, сравнение форм совершенного вида типа *покиня-покинувъ* позволило выявить их полное функциональное тождество, которое привело к устранению новых форм типа *покиня* и закреплению традиционных форм типа *покинувъ*. Редкое употребление форм деепричастий *подойдя, придя, принеся* и т.п. обусловлено фонетическими, а не морфологическими причинами. Также посредством данного метода было выявлено функциональное тождество между конструкциями с местоименными действительными причастиями настоящего времени от глагольных основ совершенного вида и соответствующими оборотами с личными формами глагола будущего времени. При этом было установлено, что синтаксические построения с *verbum finitum* представляют собой системное явление, вступая в оппозицию с формами настоящего и прошедшего времени, в то время как действительные причастия будущего времени оказались асистемными, поскольку исконно не были свойственны русскому языку и их необычайно редкое образование и употребление

было обусловлено развитием категории вида и логическим параллелизмом со стороны спрягаемых глагольных форм.

Метод внутрисистемного сопоставления органически дополнялся структурным методом, учитывающим взаимосвязь и взаимодействие анализируемых причастных форм и помогающим установить причины распространения одних форм причастий и устранение других. Посредством данного метода было установлено, что полные формы действительных причастий настоящего времени противопоставлены соответствующим формам прошедшего времени. Обеим формам причастий свойственно выражение как относительного, так и абсолютного времени. Причастия в форме презенса образуются от основы настоящего времени и при выражении относительного времени обычно обозначают действие, одновременное с действием глагольного сказуемого, а причастия прошедшего времени образуются от основы прошедшего времени и обозначают действие, предшествующее действию главного сказуемого. Подобная оппозиция форм причастий действительного залога настоящего и прошедшего времени отличается высокой степенью системности и устойчивости. Что касается местоименных форм действительных причастий от глагольных основ совершенного вида, то они оказались непродуктивными, поскольку используемые в них суффиксы настоящего времени резко противоречили семантике совершенного вида при выражении действия, предшествующего действию глагольного сказуемого, они не могли конкурировать с более приспособленными для этой роли причастиями прошедшего времени совершенного вида. В случае обозначения действия, которое должно осуществляться после момента речи, т.е. будущего, они испытывали сильнейшее системное давление со стороны личных форм глагола в придаточных определительных предложениях. Поэтому попытки их внедрения в систему причастий оказались безуспешными. В значительной мере данный факт обусловлен тем, что в причастиях в отличие от деепричастий категория вида не смогла вытеснить категорию времени. Таким образом, в современном русском языке спрягаемые формы глагола будущего времени вступают в оппозицию не только с соответствующими глагольными формами настоящего и прошедшего времени, но и с формами причастий настоящего и прошедшего времени, именно они компенсируют в русском языке отсутствие форм причастий будущего времени.

Трансформационный метод применялся с целью доказательства семантической идентичности форм причастий настоящего времени от глагольных основ совершенного вида и соответствующих форм прошедшего времени: *возлож*_а=*возложивъ*, *встав*_я=*вставивъ*, *обидя*_{ща}_{го}=*обидевшаго*. Так, в конструкции Глѣбъ же *воз*_{ма} топоръ под skutом, *приде* к волхву и рече ему... (ПлДР. Вып. 1. С. 194) именное причастие настоящего времени действительного залога *воз*_{ма} без какого-

либо ущерба для его содержания может быть заменено соответствующим причастием прошедшего времени *взявъ*, поскольку оба выражают семантику совершенного вида. Подобное явление обусловлено тем, что в именных действительных причастиях (деепричастиях) в отличие от причастий категория времени оказалась полностью вытесненной категорией вида. В конструкции «...а что буде окажется в их губернии какой подозрительный человек, не *предъявляющий* никаких свидетельств и пашпортов, то задержать его немедленно» (Н.В. Гоголь «Мертвые души») причастный оборот не *предъявляющий* никаких свидетельств и пашпортов с причастием настоящего времени от глагольной основы совершенного вида *предъявляющий* также без какого-либо искажения содержащейся в нем информации может быть заменен придаточным определительным предложением со спрягаемой формой глагола будущего времени: ...а что буде окажется в их губернии какой подозрительный человек, *который не предъявит никаких свидетельств и пашпортов*, то задержать его немедленно.

Цель контекстуального анализа заключалась в выявлении временного значения местоименных и именных действительных причастий настоящего времени от глагольных основ совершенного вида и соответствующих форм прошедшего времени, поскольку в истории языка вне синтаксического окружения их грамматическое (временное) значение не может быть однозначно установлено. Местоименные действительные причастия от глагольных основ совершенного вида, не соответствующие языковой норме, в современном языке выражают значение абсолютного будущего времени. Однако в истории русского языка они могли подобно соответствующим причастиям настоящего и прошедшего времени выражать и относительное временное значение, что позволяет установить контекст. Так, в предложении Моисей же убивъ еюптянина, обидящаго (=обидевшаго) еврѣянина, бѣжа изъ Еюпта (ПЛДР. Вып. 1. С. 108) причастие настоящего времени от глагольной основы совершенного вида *обидящаго* обозначает действие, предшествующее действию глагольного сказуемого, функционально тождественно соответствующему причастию прошедшего времени и может быть им заменено без искажения смысла высказывания. Значение будущего времени указанного причастия полностью исключается контекстом: *Моисей убил египтянина после того, как египтянин обидел еврея*. При рассмотрении указанного причастия как выражающего будущее время получается бессмыслица. Метод контекстуального анализа использовался также при определении временного значения именных действительных причастий настоящего времени от глагольных основ совершенного вида, обозначающих не предшествующее действие подобно соответствующим образованиям прошедшего времени, а одновременное с действием глагола-сказуемого.

Так, в предложении *Целую вы, к себѣ приложивши, плачущи и обლობязующи* (ПЛДР. Вып. 11. С. 453) причастие *обლობязующи*, образованное от глагола совершенного вида *обლობязати*, обозначает действие, одновременное с действием главного сказуемого, поскольку является однородным с причастием настоящего времени несовершенного вида *плачущи*, характеризующимся семантикой одновременности. Данный факт свидетельствует о том, что до определенного периода истории русского языка указанные редкие формы причастий еще не были вовлечены в сферу действия категории вида.

Посредством метода синхронного среза восстанавливалось прошлое состояние системы действительных причастий не в виде суммы изолированных причастных форм, а именно как системы, что позволило выделить с использованием статистического анализа продуктивные и непродуктивные причастные образования. Применение указанного метода позволило установить, что с начала письменной традиции именные действительные причастия настоящего времени от глагольных основ совершенного вида подобно соответствующим причастиям прошедшего времени обычно обозначали действие, предшествующее действию главного сказуемого. Однако в древнерусских текстах до XV в. они встречались единично, поскольку еще не были окончательно вовлечены в категорию вида. Данный факт отчетливо указывает на то, что до XV в. причастная система еще не подверглась глобальному воздействию со стороны категории вида и находилась в сфере действия только категории времени. В период с XVI по XVII в. именные действительные причастия полностью включились в видовые противопоставления, утратив прежние временные значения, о чем свидетельствует высокая частотность употребления в указанный период именных действительных причастий от глагольных основ совершенного вида со значением предшествования.

Таким образом, метод синхронного среза дал возможность проследить динамику распространения на русскую систему действительных причастий категории вида, в результате чего сложилась система, в которой именные действительные причастия, перешедшие в разряд деепричастий от глагольных основ совершенного вида, стали обычно выражать значение предшествования глагольному действию, а деепричастия от глагольных основ настоящего времени – одновременность. Что касается полных форм именных действительных причастий от глагольных основ совершенного вида, то они в истории русского языка использовались единично и выражали идею будущего.

Исследование и результаты

В отличие от современного русского языка, в котором действительные причастия имеют только местоименные формы, в древнерусском языке указанные причастия имели и именные формы, перешедшие

в процессе своего функционирования в разряд деепричастий. В связи с вышеизложенным считаем необходимым рассмотреть не только местоименных, но и именных форм причастий от глагольных основ совершенного вида.

Причастия действительного залога обозначают действенный признак предмета, который сам производит этот признак. Полные формы действительных причастий в древнерусском языке использовались в десятки раз реже кратких. Они были маркированы по негативному признаку непредикативности и выполняли исключительно атрибутивную функцию. Краткие формы в отношении указанного признака были не маркированы [4]. Они в основном выступали в роли предиката, однако не чужда им была также и функция атрибута.

В исследованных материалах начиная уже с древнейшего периода встречаются причастия настоящего времени от глагольных основ совершенного вида. Значение абсолютного будущего времени они выражали лишь в редчайших случаях, выступая в синтаксической роли единственного сказуемого в составе придаточного предложения: «...А о наших *не бысть кто и вѣсть принеса*» (ПЛДР. Вып. 2. С. 368); «...и *нѣсть кто помилюа их*» (ПЛДР. Вып. 7. С. 66). Обычно же подобно причастиям прошедшего времени они обозначают действие, предшествующее действию глагольного сказуемого (относительно временного значения указанных причастий в старославянском языке мнения расходятся, на что указывают многие исследователи: [5. С. 378–379; 6. С. 260; 7. С. 20; 8. С. 90; 9; 10. С. 262; 11. С. 77–79; 12. С. 818]).

В текстах XI в. встретилось всего семь употреблений таких причастий, например: Глѣбъ же *возма* топоръ под skutом, приде к волхву и рече ему... (ПЛДР. Вып. 1. С. 194); Янъ же *оборотя* топоръ, удари и тылемъ... (ПЛДР. Вып. 1. С. 188); ...и побѣгоша людѣ, *не стерпяче* ратных противленья (ПЛДР. Вып. 1. С. 230).

В. Барнет в этом примере из Лаврентьевского списка склонен усматривать значение одновременности у причастия на основании того, что в Радзивиловском и Академическом списках стоит причастие *терпяче*. Однако этого указания недостаточно. Также и в приводимом ниже примере в полипричастной конструкции анализируемое причастие, соединяясь сочинительным союзом с причастием прошедшего времени, обозначает действие, предшествующее действию глагола-сказуемого: Да и по насъ сущи чърноризьци, приимъше писание и *почитающе* и тако видяще мужа доблестъ, въсхвалять бога... (ПЛДР. Вып. 1. С. 304); Таче въ утрѣй днь призывавъ я, нъ ту абие обличаше ихъ, нъ якоже издалеча притѣчами *нагоря*, глаголааше к нимъ... (ПЛДР. Вып. 1. С. 336). В текстах XII в. отмечен всего один случай такого употребления конструкции, причем с постпозитивным причастием: Тить убо служаше,

прощения *не възма...* (ПЛДР. Вып. 2. С. 512). В материалах XIII в. зафиксировано восемь случаев употребления такого оборота, например: Данила ж *возмя* дядька передъ ся изииде изъ града (ПЛДР. Вып. 3. С. 238); ...и оттуда *поима*, поиде ко Галичю... (ПЛДР. Вып. 3. С. 302); ...также *посадыче* его на прѣстолѣ поидете же къ Иерусалиму, въ помочь (ПЛДР. Вып. 3. С. 106); *въпустячи* (ПЛДР. Вып. 3. С. 162); *позряче* (ПЛДР. Вып. 1. С. 120); *прозря* (ПЛДР. Вып. 3. С. 92). В текстах XIV в. не встретилось ни одного бесспорного случая подобного употребления причастия. В материалах XV в. отмечено восемь примеров. Ср.: Он же те оба кладязя, *прискоча испиль* (ПЛДР. Вып. 4. С. 72); *въскрутя* (ПЛДР. Вып. 4. С. 78); *оставя* (ПЛДР. Вып. 5. С. 412) и др.

В приведенных ниже примерах анализируемое причастие соединено с главным сказуемым союзом: А князь Василей да князь Дмитрей Шемяка *совокуяся*, и поидоша къ отцю своему (ПЛДР. Вып. 5. С. 412); ...а кто ся сможет, той *ударя* челом граду, и пойдет хваля бога (ПЛДР. Вып. 4. С. 482). В следующем примере главное сказуемое употреблено в форме инфинитива. Ср.: Не буди мнѣ тако, по что же *оставя* ми домъ святого Спаса, да пойти во иный град (ПЛДР. Вып. 5. С. 308). Итак, причастия в форме настоящего времени совершенного вида со значением предшествования в русском языке до XV в. употреблялись единично. Вид в этот период только начинал распространяться на причастия. При чем последние были весьма устойчивы к воздействию новой категории. Причастия прошедшего времени от глаголов несовершенного вида в этот период имели широкое распространение и воздействию категории вида подвергались весьма слабо, окончательно ей не подчинились, а устранились из системы вообще. Причастия же настоящего времени до XV в. от глаголов совершенного вида избегались. И лишь XVI–XVII вв. начинается их бурная экспансия. Исследованный ход распространения категории вида на систему причастий наглядно показал различие между маркированной и немаркированной временными формами причастий. Маркированная форма прошедшего времени остается почти индифферентной к виду. Немаркированная же форма настоящего времени от глаголов совершенного вида избегается, а если все-таки образуется, то уже имеет значение совершенного вида, как и исходный глагол. Причастия в форме настоящего времени самостоятельно вообще не указывали ни на какое время, оказать сопротивление категории вида им было просто нечем. Однако до XV в. они испытывали сильнейшее системное давление со стороны маркированных причастий от глаголов несовершенного вида. Поэтому до этого времени оппозиция типа *видя* – *видѣвъ* в смысле выражения одновременности-предшествования была устойчивой. Однако в XVI в. маркированные причастия дрогнули под натиском категории вида и стали уступать место приставочным образованиям совершен-

ного вида, постепенно устраняясь из системы, а не подчиняясь ей (случаи подчинения старого временного значения новому видовому редки). Равновесие нарушилось. Старая временная оппозиция начала разрушаться. На смену ей появилась новая – видовая типа «видя – увидя, увидев».

В текстах XVI в. было зарегистрировано 69 случаев употребления причастий в форме настоящего времени от глаголов совершенного вида со значением предшествования: *возмя* (ПЛДР. Вып. 7. С. 56, 100, 116); *выкупа* (ПЛДР. Вып. 7. С. 138, 140); *возложя* (ПЛДР. Вып. 8. С. 66); *вставя* (ПЛДР. Вып. 8. С. 196); *дадуще* (ПЛДР. Вып. 7. С. 524); *догонячи* (ПЛДР. Вып. 7. С. 386); *затворяся* (ПЛДР. Вып. 8. С. 168); *заточа* (ПЛДР. Вып. 8. С. 286 и др.) и др.

В исследованных материалах XVII в. отмечено 243 случая использования указанных причастий (деепричастий). Причем если в первом томе встретилось 49 употреблений, то во 2-м томе 194! Таким образом, наиболее интенсивно анализируемые образования использовались во второй половине XVII в. В текстах засвидетельствованы следующие причастия (деепричастия): *благословя* (ПЛДР. Вып. 11. С. 372, 374, 392–393, 395); *бросясь* (ПЛДР. Вып. 11. С. 183 – 2 раза); *вздохня* (ПЛДР. Вып. 11. С. 368, 372, 407, 314); *воротяся* (ПЛДР. Вып. 11. С. 581); *взбесясь* (ПЛДР. Вып. 11. С. 393); *вскоча* (ПЛДР. Вып. 11. С. 372, 384, 509, 520); *выпрося* (ПЛДР. Вып. 11. С. 373, 182) и др.

Приведенные причастия (деепричастия) подобно причастиям прошедшего времени выражали предшествующее действие и использовались обычно в конструкциях с глаголом в форме прошедшего времени: И *посидя* немъного, я *въсталъ* (ПЛДР. Вып. 11. С. 505); И *простясь* с господьнею, *шла* к тому мѣсту (ПЛДР. Вып. 10. С. 355). Конструкции с главным сказуемым в форме глагола настоящего и будущего времени редки: И женихъ, *посады* невѣсту в колымагу или в каптану, *садитца* на лошадь или в сани (ПЛДР. Вып. 11. С. 279); И *сотворя* погребение *пойдут* каждый восвояси (ПЛДР. Вып. 11. С. 269). Исследуемые причастные образования не только употреблялись в таких же позициях, что и образования прошедшего времени, но и могли выступать с ними в одной полипричастной конструкции: Егда я правило каноньское *скончавъ* и домочадцовъ *благословя*, *ропустилъ*, паки *начахъ* во тѣмъ без огня *поклоны класть* (ПЛДР. Вып. 11. С. 395); Погостя у них, и с нужду *запасцу взявъ*, лодку *починя* и парусъ *скропавъ*, чрез море *пошли* (ПЛДР. Вып. 11. С. 374). Подобно причастиям прошедшего времени эти деепричастия могли выступать в полидеепричастной конструкции и без причастий (деепричастий) прошедшего времени: А *потсокольничей, пооправясь и поучинясь, перекрестя* лице свое, *приимаетъ* у начальнаго сокольника *четвертова* у Терентья... (ПЛДР. Вып. 11. С. 290); И *отпустя* девицу, *сложя* ризы, *помоляся*, *пошелъ* в дом свой зѣло скорбен (ПЛДР.

Вып. 11. С. 356). Указанные деепричастия конкурировали с деепричастиями прошедшего времени даже в устойчивых сочетаниях: *И челомъ удая королю всѣлъ на онъ корабль* (ПЛДР. Вып. 11. С. 147).

Причастные образования совершенного вида в форме настоящего времени могли заменяться причастиями прошедшего времени и наоборот в различных списках одного памятника [13. С. 525; 14. С. 115], что говорит о их функциональной тождественности. В научной литературе существует несколько объяснений причин экспансии причастий в форме настоящего времени от глаголов совершенного вида со значением предшествования в русском языке XVI–XVII вв. Так, В. Барнет объясняет это следующими доводами: 1) исчезновением в славянских *народных* языках деепричастия прошедшего времени; 2) противоречием между выражением относительных времен в деепричастных конструкциях и развивающимися синтаксическими функциями вида; 3) общей тенденцией к различению вида в пределах отдельных форм; 4) фонетическими причинами (в связи с утратой редуцированных гласных у некоторых причастий прошедшего времени на согласный и возникающей при этом омонимии с формами глагола пр. вр., ср.: *принесь: принес*) [14. С. 168]. Однако эти верные по своей сути доказательства не объясняют, почему такие деепричастия не только не одержали победу над сосуществовавшими с ними деепричастиями прошедшего времени, а к XIX в. сами почти полностью устранились из системы, уступив место последним. Главный недостаток указанных доказательств заключается в отрыве указанных причастий (деепричастий) от форм прошедшего времени несовершенного и совершенного вида.

Причастия прошедшего времени в древнерусском языке выражали предшествование суффиксами. С развитием категории вида эти причастия от глагольных основ несовершенного вида продолжали по-прежнему выражать предшествование своей формой. И лишь в очень редких случаях они утрачивали эту способность, подчиняясь категории вида. Однако даже в XVII в. большинство таких причастий продолжало обозначать предшествование; являясь маркированными, эти причастия не приспособляются к новой системе, а устраняются из нее. С причастиями прошедшего времени от глагольных основ совершенного вида дело обстоит иначе. До XV в. в них более актуальным было временное значение, чем видовое, хотя между тем и другим не было противоречия. С активным вовлечением причастий в XVI–XVII вв. в систему глагольного вида еще живое временное значение их суффикса становится избыточным (мысль эта впервые была высказана Д.Н. Кудрявским [15. С. 71] имплицитно содержится она и в 3-м пункте объяснений В. Барнета; однако ни у одного из авторов не получила дальнейшего развития) и с ними начинают конкурировать чисто видовые формы от основ настоящего

времени типа *увидя*, *покиня* и т.д. Это взаимодействие прекращается, видимо, лишь в конце XVIII в., когда причастия (деепричастия) прошедшего времени от глагольных основ несовершенного вида устранились из системы, а суффикс в подобных образованиях совершенного вида утратил свою актуальность. В результате большинство причастий (деепричастий) в форме настоящего времени со значением совершенного вида, использовавшиеся в XVI–XVII вв., к XIX в. выходит из употребления, а снизившие свою активность вследствие указанных выше причин в этот период причастия (деепричастия) в форме прошедшего времени совершенного вида как более традиционные и привычные восстановили свою былую степень употребительности. Случаи употребления указанных причастий из других языков приводят многие исследователи. Е. Гермелин – из старославянского [9. С. 59]; Я. Гебауэр и Д. Шкариц – из древнечешского [16. С. 59; 17. С. 18]; А.А. Потебня – из древнерусского, древнечешского и древнепольского, а также из русских и украинских диалектов [18. С. 198–203]. Составлены также обширные списки таких причастных образований, извлеченные из памятников древнерусской письменности [14. С. 153–157; 19. С. 291, 331–332].

В памятниках XVIII в. указанные причастия (деепричастия) были еще совершенно обычными. Приводятся примеры такого употребления деепричастий [20. С. 7; 21. С. 16]. Даже в литературном языке XIX в. деепричастия совершенного вида на *-а*, *-я* были более употребительны, чем в языке нашего столетия: у А.С. Пушкина: «*постучась*», «*увидя*», «*обидя*», «*поклонясь*», «*брося*»... и др. [22. С. 339]. Однако в XIX в. они активно вытеснялись формами на *-в*, *-вши*. Против их употребления выступил уже Н.И. Греч [23. С. 214–215].

Изредка подобные формы деепричастий встречаются у современных авторов. Так, В.Д. Пятницкий приводит деепричастия *оглядя*, *погляда* из текстов А.И. Солженицына и характеризует их как не соответствующие современной языковой норме [2. С. 85].

Некоторые из них сохранились лишь во фразеологических оборотах. Ср.: говорить *положа* руку на сердце, сидеть *слож*а руки, бежать *слом*я голову, слушать *разин*я рот и др. [24. С. 124].

В исследованных текстах встретилось 9 примеров с причастиями в форме настоящего времени от глаголов, которые в древнерусском языке вряд ли были однозначно определены по виду: ...Китоврас же, *поид*я в люди своа, вда Соломону мужа о дву голову (ПлДР. Вып. 4. С. 72). Г.К. Ульянов считал глагол *поити* в древнерусском языке не охарактеризованным по виду [25. С. 145] (ср. также: [7. С. 146–147; 10. С. 263; 26. С. 201; 27. С. 9]; но иначе [9. С. 151]). Г.К. Ульянов в примере «*пойдучи* матери наказывал» [25. С. 216] усматривал в причастии временное значение «готовности проявления признака (пойдучи = собираясь уходить)». С этой позиции действие глагола и причастия в приведенном

примере одновременны. Причем в нашем примере предшествование, видимо, исключено контекстом. Не мог же Китоврас пойти к своим людям от Соломона, а потом отдать ему голову. В приводимом ниже примере с постпозитивным деепричастием можно усмотреть, пожалуй, то же значение одновременности. Ср.: И какъ князь Данило поезжает на грозные побоища против татаровой и крымских людей и заказывает мнѣ *поедучи* (ПЛДР. Вып. 11. С. 124). – Князь не мог сначала поехать, а потом делать наказ. Также и в следующем примере деепричастие, видимо, обозначает действие, одновременное с действием глагола-сказуемого: Целую вы, к себѣ приложивши, плачущи и *облобызаючи* (ПЛДР. Вып. 11. С. 453). Анализируемое причастие (деепричастие) в приведенном обороте является однородным с деепричастием настоящего времени несовершенного вида. Оно обозначает способ осуществления главного действия. А способ осуществления действия и само действие не могут быть разделены во времени. То, что это деепричастие в русском языке до XVII в. включительно было несовершенного вида, хорошо подтверждается его употреблением в составном сказуемом при фазисных глаголах, при которых не могут никогда употребляться формы совершенного вида, поскольку фазисность, указывающая на один из этапов процесса, несовместима с перфективностью. Ср.: ...и не *престах* *облобызаючи* чень сию, поминаючи Павловы юзы (ПЛДР. Вып. 11. С. 480); Блаженная же падает на землю, плачущи горко и руцѣ матери не *преста* *облобызаючи* устнами, а смываяючи слезами (ПЛДР. Вып. 11. С. 483).

В приведенном ниже примере постпозитивное причастие также обозначает действие, одновременное с главным сказуемым: Князь Василей Юрьевич собрал силу велику и поиде с Костромы на князя, *похваляся* съ многими силами (ПЛДР. Вып. 5. С. 416). – Пошел, хвалясь. Аще оставлю от служащихъ ми рабъ, то *свѣдуще* мою кротость, потеряють благая моя (ПЛДР. Вып. 2. С. 292). В приведенном обороте причастие имеет значение одновременности с главным сказуемым, поскольку рабы уже знают характер своего господина и, следовательно, будут знать его в будущем. И сняшася с ними стрѣлци, и бишася 3 дни стрѣлци, а копыя ся не снимали, а дружины ожидаючи, а к воде не *дадуче* имъ ити (ПЛДР. Вып. 2. С. 368). В этом примере анализируемое причастие является однородным с причастием несовершенного вида *ожидаючи* и тоже обозначает действие, одновременное с действием глагольного сказуемого [14. С. 108].

Итак, именные причастия в форме настоящего времени от глаголов совершенного вида последовательно обозначали в русском языке подобно причастиям прошедшего времени действия, предшествующие действиям глаголов-сказуемых, и только в единичных случаях подобные образования от некоторых глаголов, еще не охарактеризованных в отношении вида, могли обозначать действия, одновременные с действиями глаголов-сказуемых.

Во все периоды истории языка и краткие, и полные причастия настоящего времени образовывались от глагола несовершенного вида. Однако полные формы так же, как и краткие (но значительно реже), могли производиться и от глагольных основ совершенного вида. В наших материалах отмечено 14 таких образований. В отличие от соответствующих кратких причастий, совпадающих по своему временному значению с причастиями прошедшего времени, исследуемые здесь образования «определяют существительные по признаку, связанному с последующим действием» [19. С. 290]: На *придущее* лѣто вложи богъ мысль добру в русьские князи (ПЛДР. Вып. 1. С. 268); То же слышавши она отъиде, чаючи въ *придущий* днь видѣти и (ПЛДР. Вып. 1. С. 320); ...и въ *придущее* лѣто то же приготавлиаше (ПЛДР. Вып. 2. С. 554); О иноче, такова суть добра и услажденна – мощи веселити *прочитающаго* разума (ПЛДР. Вып. 5. С. 518).

В приводимых ниже примерах причастия в форме настоящего времени от глаголов совершенного вида обозначают не последующее, а предшествующее действие, т.е. совпадают по своему значению с соответствующими краткими причастиями: ...покаяние Давыдово приимъ, плачась о грѣсех своих, возлюбивъ нетленная паче тлѣнных и небесная паче временных, и царство со святыми у вседержителя бога паче притекущаго (=притекшаго) сего царства земнаго (ПЛДР. Вып. 3. С. 410); Моисей же убивъ еюптянина, обидящаго (=обидевшаго) еврѣянина, бѣжа изъ Еюпта (ПЛДР. Вып. 1. С. 108).

Изредка анализируемые формы встречаются в субстантивированном виде: ...стужая *прочитающим* списания сия (ПЛДР. Вып. 6. С. 482); Аз же слышахъ от многихъ сие и написахъ ползы ради *прочитающимъ* (ПЛДР. Вып. 6. С. 66); ...и возмут цѣну его *купащии* (ПЛДР. Вып. 1. С. 150); Суди, господи, *обидящия* ми (ПЛДР. Вып. 7. С. 442). Все такие формы выражают идею будущего.

В современном русском языке причастия действительного залога в форме настоящего времени не употребляются. Однако некоторые писатели XIX в., отталкиваясь от письменности предшествующей эпохи [28. С. 110, 378], пытались ввести в употребление подобные образования, имеющие значение будущего времени: «...а что буде окажется в их губернии какой подозрительный человек, не *предъявляющий* никаких свидетельств и пашпортов, то задержать его немедленно (Н.В. Гоголь «Мертвые души»); «...на известную вершину, с которой можно начать здание, *полетающее* к небесам» (К. Аксаков. Русская старина. 1890. Т. II. С. 407). Редчайшие случаи употребления таких причастий в языке XIX в. приводят различные исследователи [29. С. 166; 30. С. 224–225; 31. С. 194–195; 32. С. 569].

Использование таких образований в русском языке В.В. Виноградов справедливо объяснял «прямолинейным логическим параллелизмом

между употреблением причастных конструкций и употреблением личных форм глагола в относительных предложениях» [30. С. 224]. Однако линия развития видовременной системы причастий совершенно иная, нежели у личных форм. В отличие от последних они нацелены на выражение не абсолютного, а относительного временного значения. Этого в свое время не понял Д.Н. Кудрявский, писавший: «В настоящее время в русском языке, по-видимому, создается категория причастия будущего времени (совершенного вида); в языке оно уже нередко встречается, например: Неумолима глубина // Под вами *вскроющейся* бездны» [33. С. 95].

Таким образом, причастия будущего времени в современном русском языке не представляют собой нового явления. Они единично употреблялись в прошлом и единично используются в настоящее время, оставаясь за границами литературного употребления.

Заключение

Редкое употребление ненормативных форм деепричастий совершенного вида на -а, -я в современном русском языке исторически связано с вытеснением у данного класса слов категории времени категорией вида, что привело к их редчайшим случаям употребления в XI–XV вв. и к экспансии в XVI–XVII вв., особенно во второй половине XVII в. Снижение активности их употребления в последующем было связано со стремлением к возврату традиционных форм деепричастий с суффиксами -в, -вши, уже утративших былое временное значение и имеющих лишь видовое. Относительно частое их употребление в XVIII в. и даже начале XIX в. является причиной их редкого использования в современном русском языке. Лишь незначительная часть подобных форм является нормативной в настоящее время. Причем они употребляются в качестве вариантов с деепричастиями на -в, -вши (наклоня – наклонив).

Местоименные формы действительных причастий настоящего времени от глагольных основ совершенного вида во все периоды истории русского языка употреблялись единично. Так же единично они встречаются в современной письменной речи, представляя собой отклонение от существующей языковой нормы и не являясь какой-либо новой тенденцией. Тот факт, что они не получили развития в русском языке, объясняется рядом причин: в выражении временного значения они были ориентированы на относительное время, вследствие чего их временное значение в определенных случаях совпадало со значением причастия прошедшего времени; суффиксы причастий настоящего времени плохо совмещались с основой совершенного вида; исторически сложилось так, что для выражения будущего времени предпочитались спрягаемые формы глагола в придаточном предложении, а не причастные конструкции.

Таким образом, как следует из приведенных наблюдений, редкое употребление местоименных причастий действительного залога от глагольных основ совершенного вида со значением будущего времени в современной русской речи отнюдь не свидетельствует о тенденции к заполнению «временной лакуны причастий» и о востребованности в качестве средства «сворачивания» текста.

Источники примеров

ПЛДР – Памятники литературы Древней Руси. Составление и общая редакция: Л.А. Дмитриев, Д.С. Лихачев. М. : Художественная литература. Вып. 1. 1978. 463 с.; вып. 2. 1980. 704 с.; вып. 3. 1981. 616 с.; вып. 4. 1981. 606 с.; вып. 5. 1982. 688 с.; вып. 6. 1984. 708 с.; вып. 7. 1985. 624 с.; вып. 8. 1986. 640 с.; вып. 10. 1988. 704 с.; вып. 11. 1989. 704 с.

Список источников

1. **Колесников Н.П.** И вновь о языковых стразах // Русская речь. 2005. № 5. С. 123–126.
2. **Пятницкий В.Д.** Аномалии современной речи в употреблении глагольных форм и словосочетаний // Русский язык в школе. 2001. № 4. С. 83–86.
3. **Петрова Н.Е.** Нестандартные формы причастий как проявление динамизма языковой системы // Русский язык в школе. 2008. № 4. С. 77–82.
4. **Růžička R.** Das syntaktische System der altslavischen Partizipien und sein Verhaeltnis zum Griechischen. Berlin : Akademie-Verlag-Berlin, 1963. 395 S.
5. **Вайан А.** Руководство по старославянскому языку. М. : Иностранная литература, 1952. 446 с.
6. **Соболевский А.И.** Лекции по истории русского языка. М., 1907. 306 с.
7. **Budich W.** Aspekt und verbale Zeitlichkeit in der 1. Novgoroden Chronic. Graz, Austria, 1969. 288 S.
8. **Dostal A.** Studie o vidovem sustemu v staroslovenstině // Z prazi Staroslovenského ustavu Československe akad. věd. Praha, 1954. 683 S.
9. **Hermelin E.** Ueber den Gebrauch der Praesenspartizipien von perfektiven Verben im Altkirchenslavischen. Uppsala, 1935. 155 S.
10. **Koschmieder E.** Der Einfluss des Aspekts auf den Formenbestand des polnischen Verbums // Archiv fuer Slavische Philologie. 1927. S. 262–295.
11. **Meillet A.** Études sur l' étimologie et le vocabulaire du vieux slave. 1 partie. Paris, 1902. 511 p.
12. **Miklošich F.** Vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen von Franz Miklošich. 4 Band. Syntax. Wien, 1883. 895 S.
13. **Sedláček I.** K otázce slovenských partizipii praes. act. a praet. act. 1 // Slavia 23. Praha, 1954. S. 509–526.
14. **Barnet V.** Vývoj systému participií aktivních v ruštině. Universita Karlova. Praha, 1965. 191 S.
15. **Кудрявский Д.Н.** К истории русских деепричастий. Деепричастия прошедшего времени // Ученые записки Юрьевского университета. 1916. Т. 10. С. 1–79.
16. **Gebauer I.** Historická mluvnické jazyka českého. Díl. 4. Praha, 1929. 763 S.
17. **Skarič Dj.** Tvorba i poraba partizipia /gerundija/ presenta aktiva i preterita aktiva 1 u čakovskoj knjižnosti XV i XVI vijeka // Nastavni vijesnik. 1902. № 10. S. 1–32.
18. **Потебня А.А.** Из записок по русской грамматике. М.: Учпедгиз, 1958. Т. I–II. 536 с.
19. **Кузьмина И.Б., Немченко Е.В.** История причастий // Историческая грамматика русского языка. Морфология. Глагол. М. : Наука, 1982. С. 280–411.

20. *Самарина Г.Н.* Деепричастные конструкции в русской прозе 2-ой половины XVIII в.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 1962. 14 с.
21. *Приходько В.А.* Формы и категории глагола в произведениях А.Д. Кантемира : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1953. 18 с.
22. *Дурново Н.Н.* Очерки истории русского языка. М.; Л. : Государственное издательство, 1924. 376 с.
23. *Греч Н.И.* Практическая русская грамматика. СПб., 1834. 526 с.
24. *Иванов В.В., Потиха З.А.* Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1978. 159 с.
25. *Ульянов Г.* Значения глагольных основ в литовско-славянском языке. Варшава, 1895. Ч. II. 341 с.
26. *Силина В.Е.* История категории глагольного вида // Историческая грамматика русского языка. Морфология. Глагол. М. : Наука, 1982. С. 159–279.
27. *Nětes I.* K otázce staroslovenských partizipii praes. act. sloves dokonavých // *Slavia* 26. Praha, 1957. S. 1–12.
28. *Буслаев Ф.И.* Историческая грамматика русского языка. М. : Учпедгиз, 1959. 623 с.
29. *Булаховский Л.А.* Русский литературный язык первой половины XIX в. М. : Учпедгиз, 1954. 462 с.
30. *Виноградов В.В.* Русский язык. М. : Высшая школа, 1972. 614 с.
31. *Обнорский С.П.* Очерки по морфологии русского глагола. М. : Изд-во АН СССР, 1953. 252 с.
32. *Чернышев В.И.* Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики. Избранные труды. М., 1970. Т. I. 570 с.
33. *Кудрявский Д.Н.* Древнерусские причастия настоящего времени действительного залога на -а // Русский филологический вестник. 1912. Кн. 4. С. 389–397.

Sources

PLDR – Pamyatniki literatury Drevnej Rusi. Sostavlenie i obshchaya redakciya: L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. Moscow: Hudozhestvennaya literatura. Issue 1. 1978. 463 p.; Issue 2. 1980. 704 p.; Issue 3. 1981. 616 p.; Issue 4. 1981. 606 p.; Issue 5. 1982. 688 p.; Issue 7. 1985. 624 p.; Issue 8. 1986. 640 p. Issue 10. 1988. 704 p. Issue 11. 1989. 704 p.

References

1. Kolesnikov N.P. (2005) I vnov' o yazykovykh strazakh [And again about linguistic rhinestones] // *Russkaya rech'*. 5. pp. 123–126.
2. Pyatnickij V.D. (2011) Anomalii sovremennoj rechi v upotreblenii glagol'nykh form i slovosochetaniy [Anomalies of modern speech in the use of verb forms and phrases] // *Russkij yazyk v shkole*. 4. pp. 83–86.
3. Petrova N.E. (2008) Nestandartnye formy prichastij kak proyavlenie dinamizma yazykovoj sistemy [Non-standard forms of participles as a manifestation of the dynamism of the language system] // *Russkij yazyk v shkole*. 4. pp. 77–82.
4. Růžicka R. (1963) Das syntaktische System der altslavischen Partizipien und sein Verhaeltnis zum Griechischen. Berlin: Akademie-Verlag-Berlin. 395 p.
5. Vajan A. (1952) Rukovodstvo po staroslavjanskemu yazyku [A Guide to the Old Church Slavonic language]. M.: Inostrannaya literatura. 446 p.
6. Sobolevskij A.I. (1907) Lekcii po istorii russkogo yazyka [Lectures on the history of the Russian language]. M. 306 p.
7. Budich W. (1969) Aspekt und verbale Zeitlichkeit in der 1. Novgoroden Chronic. Graz – Austria. 288 p.
8. Dostal A. (1954) Studie o vidovem sustemu v staroslovenstině // *Z prazi Staroslovenského ustavu Československe akad. věd. Praha*. 683 p.

9. Hermelin E. (1935) Ueber den Gebrauch der Praesenspartizipien von perfektiven Verben im Altkirchenslavischen. Uppsala. 155 p.
10. Koschmieder E. (1927) Der Einfluss des Aspekts auf den Formenbestand des polnischen Verbums // Archiv fuer Slavische Philologie. pp. 262–295.
11. Meillet A. (1902) Études sur l' étimologie et le vocabulaire du vieux slave. I partie. Paris. 511 p.
12. Miklošich F. (1883) Vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen von Franz Miklošich. 4 Band. Syntax. Wien. 895 p.
13. Sedláček I. (1954) K otázce slovenských partizipii praes. act. a praet. act. 1 // Slavia 23. Praha. pp. 509–526.
14. Barnet V. (1965) Vývoj systému participií aktivních v ruštině. Universita Karlova. Praha. 191 p.
15. Kudryavskij D.N. (1916) K istorii russkikh deeprichastij. Deeprichastiya proshedshego vremeni [On the history of Russian adverbial participles. Past participles] // Uchenye zapiski Yur'evskogo universiteta. 10. pp. 1–79.
16. Gebauer I. (1929) Historická mluvnické jazyka českého . Dil. 4. Praha. 763 p.
17. Skarić D. (1902) Tvorba i poraba partizipia /gerundija/ presenta aktiva i preterita aktiva 1 u čakovskoj knjižnosti XV i XVI vijeka // Nastavni vijesnik 10. pp. 1–32.
18. Potebnya A.A. (1958) Iz zapisok po russkoj grammatike [From the notes on Russian grammar]. M.: Uchpedgiz. Vol.1&2. 536 p.
19. Kuz'mina I.B., Nemchenko E.V. (1982) Istoriya prichastij [History of participles] // Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Morfologiya. Glagol. M.: Nauka. pp. 280–411.
20. Samarina G.N. (1962) Deeprichastnye konstrukcii v russkoj proze 2-oj poloviny XVIII v. [Adverbial participial constructions in Russian prose of the second half of the 18th century]. Abstract of Philology cand. dis. Krasnoyarsk. 14 p.
21. Prikhod'ko V.A. (1953) Formy i kategorii glagola v proizvedeniyakh A.D. Kantemira [Verb forms and categories in the works of Kantemir]. Abstract of Philology cand. dis. L. 18 p.
22. Durnovo N.N. (1924) Oчерки istorii russkogo yazyka [Essays on the history of the Russian language]. M.-L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo. 376 p.
23. Grech N.I. (1834) Prakticheskaya russkaya grammatika [Practical Russian grammar]. SPb. 526 p.
24. Ivanov V.V., Potikha Z.A. (1978) Istoricheskij kommentarij k zanyatiyam po russkomu yazyku v srednej shkole [Historical commentary on Russian language classes in secondary school]. M.: Prosveshchenie. 159 p.
25. Ul'yanov G. (1895) Znacheniya glagol'nykh osnov v litovsko-slavyanskom yazyke [Meanings of verb stems in the Lithuanian-Slavic language]. Varshava. Part 2. pp. 341 p.
26. Silina V.E. (1982) Istoriya kategorii glagol'nogo vida [History of the category of verb aspect] // Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Morfologiya. Glagol. M.: Nauka. pp. 159–279.
27. Nêmec I. (1957) K otázce staroslovenských partizipii praes. act. sloves dokonavých // Slavia 26. Praha. pp. 1–12.
28. Buslaev F.I. (1959) Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka [Historical grammar of the Russian language]. M.: Uchpedgiz. 623 p.
29. Bulahovskij L.A. (1954) Russkij literaturnyj yazyk pervoj poloviny XIX v [Russian literary language of the first half of the 19th century]. M.: Uchpedgiz. 462 p.
30. Vinogradov V.V. (1972) Russkij yazyk [The Russian language]. M.: Vysshaya shkola. 614 p.
31. Obnorskij S.P. (1953) Oчерки po morfologii russkogo glagola [Essays on the morphology of the Russian verb]. M.: Izd-vo AN SSSR. 252 p.
32. Chernyshev V.I. (1970) Pravil'nost' i chistota russkoj rechi [Correctness and purity of Russian speech. Experience of Russian stylistic grammar] // Opyt russkoj stilisticheskoy grammatiki. Izbrannye trudy. M. 570 p.

33. Kudryavskij D.N. (1912) Drevnerusskie prichastiya nastoyashchego vremeni dejstvitel'nogo zaloga na –a [Old Russian present participles of the active voice ending in -a] // Russkij filologicheskij vestnik. 4. pp. 389–397.

Информация об авторе:

Кунавин Б.В. – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Северо-Осетинский государственный университет (Владикавказ, Россия). E-mail: vladraikun@mail.ru; ORCID iD: 0000-0002-3951-0775

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Kunavin B.V., D.Sc. (Philology), Professor of the Russian Language Department, North Ossetian State University (Vladikavkaz, Russia). E-mail: vladraikun@mail.ru; ORCID iD: 0000-0002-3951-0775

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 16.01.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 16.01.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья

УДК 81'276.1

doi: 10.17223/19996195/73/4

От «кринжа» до «пикми»: изменение языковой моды в контексте молодёжного сленга конца 2010-х – середины 2020-х гг.

**Елизавета Андреевна Кунгурова¹,
Наталья Владимировна Асадчая²**

^{1, 2} Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

¹ kungurova.ea@dvfu.ru

² asadchaya.nv@dvfu.ru

Аннотация. Языковая мода, как отражение социокультурных трансформаций, влияет на формирование языкового мировосприятия, ценностных установок и самосознания молодёжи, которая, в свою очередь, формирует самую динамичную часть языка – молодёжный сленг. Рассматриваются изменения в языковой моде современного русского языка на примере молодёжного сленга за период с конца 2010-х до первой половины 2020-х гг. Методами исследования являются: сбор эмпирического материала, контент-анализ, описательный метод, сравнительный анализ, анкетирование, регрессивный анализ, кластерный анализ, а также обобщение. Теоретическая основа исследования базируется на современных лингвистических концепциях языковой моды, в частности на идее, что модное слово – это новая форма обозначения известного явления, содержащая такие признаки, которые позволяют обыденному языковому сознанию определить его как модное. Подчёркивается, что молодёжный сленг не является статичным, а претерпевает постоянные изменения в соответствии с языковой модой и иными экстралингвистическими факторами.

В ходе исследования было отобрано и подробно описано 15 самых частотных выражений, которые отвечали признакам «модного» слова на момент написания данной статьи, с точки зрения их происхождения, значения и особенностей употребления. Проведен сравнительный анализ «старых» и «новых» модных слов молодёжного сленга с учетом их происхождения, семантики, функций, сфер употребления и скорости устаревания. Определено доминирование англоязычных заимствований среди иных составляющих молодёжной лексики, но также выделена тенденция к созданию русскоязычных неологизмов и полисемичных «модных» слов. Также выявлены доминирующие семантические поля, среди которых «действия человека», «эмоциональное состояние», «внешность» и «поведение» с преобладанием негативных коннотаций в «новых» словах. Прослежены основные функции современной модной лексики: оценочная и девиантная. Особое внимание уделено скорости устаревания сленговых выражений: «старые» модные слова сохранялись в активном употреблении несколько лет, тогда как «новые» сленговые единицы быстро выходят из оборота, устаревая менее чем за год. Отражены изменения в сферах употребления молодёжной лексики, а именно расширение границ употребления данных языковых единиц.

Для более полного понимания особенностей функционирования модных слов в русском молодёжном сленге в ходе исследования был проведен опрос. В нем участвовал 61 респондент в возрасте от 13 до 23 лет. К результатам опроса было

применено два вида анализа: регрессивный и кластерный. По итогам первого анализа установлено, что «младшие» респонденты активно применяют сленг для выражения индивидуальности и быстрого обмена информацией, проявляют позитивное отношение к новым модным словам, тогда как «старшие» демонстрируют тенденцию к скепсису, связывая сленг с угрозой литературному языку. Результаты опроса показали снижение уверенности в понимании новых сленговых значений с возрастом, а также различия в целях использования «старших» представителей молодёжи с «младшими». После проведения второго анализа было выявлено, что слово *пикми* является самым известным для респондентов всех возрастных категорий, а слова *йякс* и *делулу* – наоборот. Среди общих тенденций кластерного анализа также указывается, что слова «старого» молодёжного сленга знакомы респондентам гораздо лучше, чем «новые». Несмотря на это, в массах более популярными являются слова из «нового» молодёжного сленга.

Результаты данной статьи расширяют представления о механизмах функционирования и развития молодёжного сленга и его роли в эволюции современного русского языка. Исследование способствует пониманию роли модной лексики в формировании идентичности и коммуникативных стратегий молодёжи, а также предлагает основы для дальнейших исследований в области социокультурной лингвистики и цифровой коммуникации.

Ключевые слова: социолингвистика, языковая мода, модные слова, лингвоперсона, языковая личность, неологизмы, заимствования, социальные сети, динамика языка, молодёжный сленг, зумеры, поколение Z

Для цитирования: Кунгурова Е.А., Асадчая Н.В. От «кринжа» до «пикми»: изменение языковой моды в контексте молодёжного сленга конца 2010-х – середины 2020-х гг. // Язык и культура. 2026. № 73. С. 67–85. doi: 10.17223/19996195/73/4

Original article
doi: 10.17223/19996195/73/4

From "Cringe" to "Pick-Me": changes in language fashion in the context of youth slang from the late 2010s to mid-2020s

Elizaveta A. Kungurova¹, Nataliya V. Asadchaya²

¹ Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

¹ kungurova.ea@dvfu.ru

² asadchaya.nv@dvfu.ru

Abstract. Language fashion, as a reflection of sociocultural transformations, influences the formation of linguistic worldview, value systems, and self-awareness of young people, who in turn shape the most dynamic part of language – youth slang. The article examines changes in language fashion in modern Russian through the lens of youth slang from the late 2010s to the first half of the 2020s.

The research employs several methods: empirical data collection, content analysis, descriptive method, comparative analysis, questionnaires, regression analysis, cluster analysis, and generalization. The theoretical foundation of the study is based on modern linguistic concepts of language fashion, particularly the idea that a fashionable word is a new form of denoting a known phenomenon containing features that allow everyday linguistic consciousness to identify it as fashionable.

The article emphasizes that youth slang is not static but undergoes constant changes in accordance with language fashion and other extralinguistic factors. The study selected and described fifteen of the most frequent expressions that met the criteria of a «fashionable» word at the time of writing, examining their origin, meaning, and usage patterns.

The work conducts a comparative analysis of "old" and "new" fashionable words in youth slang, considering their origin, semantics, functions, usage areas, and rate of obsolescence. The dominance of English-language borrowings among other components of youth vocabulary is identified, along with a trend towards creating Russian-language neologisms and polysemous "fashionable" words.

The study reveals dominant semantic fields, including human actions, emotional states, appearance, and behavior, with a prevalence of negative connotations in "new" words. The main functions of modern fashionable vocabulary are evaluative and deviant. Special attention is paid to the rate of obsolescence of slang expressions: "old" fashionable words remained in active use for several years, while "new" slang units quickly fall out of circulation, becoming obsolete in less than a year.

To understand the functioning of fashionable words in Russian youth slang more fully, a survey was conducted involving 61 respondents aged 13 to 23. Regression and cluster analyses were applied to the survey results. The findings show that younger respondents actively use slang to express individuality and quickly exchange information, demonstrating a positive attitude toward new fashionable words, while older respondents tend to be skeptical, associating slang with a threat to the literary language.

The results of this study expand our understanding of the mechanisms underlying the functioning and development of youth slang and its role in the evolution of the modern Russian language. The research contributes to understanding the role of fashionable vocabulary in shaping the identity and communication strategies of young people and provides a foundation for further research in sociocultural linguistics and digital communication.

Keywords: sociolinguistics, language fashion, fashionable words, linguistic personality, neologisms, borrowings, social media, language dynamics, youth slang, Generation Z

For citation: Kungurova E.A., Asadchaya N.V. From "Cringe" to "Pick-Me": changes in language fashion in the context of youth slang from the late 2010s to mid-2020s. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 67–85. doi: 10.17223/19996195/73/4

Введение

Язык – это живая и постоянно меняющаяся система, чутко реагирующая на социальные, культурные и технологические сдвиги. Изменения в данной системе непременно отражаются на национальной языковой моде. Особенно динамично эти изменения проявляются в молодёжной среде, где язык служит не только средством коммуникации, но и инструментом самовыражения и идентификации. В последние годы, с развитием интернета и социальных сетей, языковая мода в русском языке претерпела значительные изменения, что особенно заметно в современном молодёжном сленге.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания современных языковых процессов и их влияния на культуру и

коммуникацию. Языковая мода, будучи отражением социокультурных изменений, оказывает воздействие на формирование языковой картины мира, ценностные ориентации и идентичность молодёжи. Изучение этих процессов позволит не только зафиксировать текущее состояние языка, но и прогнозировать его дальнейшее развитие.

Цель – охарактеризовать языковую моду конца 2010-х гг. и первой половины 2020-х гг. на примере молодёжного сленга.

Понятие *мода* на сегодняшний день актуально для многих сфер жизнедеятельности человека и поэтому привлекает внимание учёных из самых разных областей научного знания. Часто исследователи обращаются к А.Б. Гофману за трактовкой понятия *мода*, как, например, О.В. Ювдаева, которая пишет: «Согласно автору (А.Б. Гофману), мода – это совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, к которым относятся модные стандарты, модные объекты, модные ценности, поведение участников моды» [1. С. 59].

«Модными» могут быть и образ жизни, и одежда, и литература, и слова. Так называемые *модные слова* являются частью феномена, известного как *языковая мода*.

Каждый из нас является лингвоперсоной того ли иного языка, и при любом речевом взаимодействии мы используем определенные денотаты, которые отвечают нашим личным предпочтениям и целям коммуникации. Но, согласно О.В. Ювдаевой, «в лингвокультурном пространстве возникают ситуации, когда большинство носителей языка начинают употреблять одни и те же слова и выражения, т.е. наблюдается своеобразная языковая мода, которая очень быстро распространяется» [1. С. 59].

Резюмируя вышеизложенное, можно привести определение понятия *языковая мода*, данное О.В. Врублевской: «...предпочтения автора речи в выборе тех или иных языковых единиц, представляющие престижное и новое речевое использование языковых средств. <...> Они доминируют в определенный промежуток времени в определенном социуме и выражаются в употреблении модных слов, реже словосочетаний» [2. С. 87].

Н.М. Локтионова, О.А. Фомина и И.А. Кузьминова в своей работе «Языковой вкус и языковая мода в лингвоэкологическом контексте» рассматривают «*внутренние признаки модного объекта в слове*, которое обыденное языковое сознание определяет как модное» [3. С. 76], из их исследования можно выделить ключевые **признаки «модного слова»**:

1. **Новизна** – «...модными словами называют новые слова, превысившие порог частотности, слова, ставшие популярными».

2. **Современность** «вызывает в нашем сознании положительные эмоции и ассоциируется с прогрессивностью, готовностью к изменениям, к творчеству, к дальнейшему движению».

3. **Универсальность и связанная с ней массовость** – «мода носит глобальный характер, участники моды ощущают свою принадлежность к обширному, неопределённому целому».

4. «Модное слово не может обозначать новый денотат, **оно всегда является новым обозначением известного явления**».

5. **Игра** – реализация потребности «в смене тела, формы языкового знака при тождестве содержания»; «зачастую обновление форм приводит к обогащению содержания слова».

6. Модные слова **«способствуют новой интерпретации фактов истории**, акт нового называния «отождествляется с актом познания».

7. **Демонстративность** «способствует быстрой и экспрессивной демонстрации своего «я»» [3. С. 76–77].

Методология исследования

Авторы данного исследования придерживаются в своей работе принципов комплексного подхода, объединяющего качественный и количественный анализ, что особенно актуально для изучения молодёжного сленга, так как данный феномен языка располагается на стыке лингвистики и социологии и требует рассмотрения со всех сторон. Качественный подход позволяет выявить семантические нюансы (например, в сленговых словах «тюбик» или «сигма», которые не имеют ничего общего со своим изначальным значением) и контекстуальные вариации модных слов (например, «найк про» или «альтушка», которые сами по себе являются нейтральными сленговыми выражениями, но, в зависимости от контекста, их значения могут приобретать негативную коннотацию), а количественный – установить частотность и распределение данных единиц в корпусе молодёжного сленга.

Дополнительно к качественному анализу авторами применяется лингвостилистический метод для определения этимологии (например, «слей» от англ. slay – «убивать») и особенностей употребления модных слов, а также сравнительно-исторический для выявления изменений в тенденциях развития языковой моды и функционирования лексем молодёжного сленга (сравнительный анализ включает рассмотрение разницы во сферах употребления «старых» и «новых» модных слов, их функций, скорости устаревания и т.д.). Эти методы соответствуют дескриптивному подходу с элементами интерпретации, что в совокупности способствует достижению цели исследования – составление характеристики языковой моды русского языка конца 2010-х гг. и первой половины 2020-х гг. на примере молодёжного сленга. Количественный анализ в данном исследовании сопровождается регрессивным (что позволяет проследить взаимосвязь возраста лингвоперсон и особенностей использования ими «модных» слов) и кластерным, помогающим проследить

разницу между современным функционированием «старых» и «новых» «модных» слов в русском молодёжном сленге.

Данные этого исследования собраны из первичных эмпирических материалов и интернет-ресурсов. Также источником исследования служит авторский корпус молодёжного сленга объёмом 15 единиц, собранный весной 2025 г. из аутентичных текстов соцсетей, ориентированных на поколение Z. Первичные данные получены в результате анкетного опроса с участием 61 респондента (возраст 13–23 года, выборка из представителей обоих полов различных социальных статусов (ученики школ, студенты университетов, работники из разных сфер трудовой деятельности), проведённого в марте 2025 г. Опрос включал свыше 20 единиц как «новых» модных слов (*делулу*, *муд* и т.д.), так и «старых» (*кринж*, *рофл* и т.д.) с вопросами на распознавание, частотность употребления и востребованность тех или иных модных лексем. Вторичные источники включают интернет-ресурсы (*lenta.ru*, *nur.kz*, *skysmart.ru*, *t2.ru*, *t-j.ru*, *povochag.ru*) для верификации значений и уточнения смежных нюансов (теория поколений, классификация мужчин по буквам греческого алфавита и т.п.). Достоверность вышеуказанных источников обеспечивается принципами перекрёстного анализа данных: кросс-проверка информации по нескольким платформам и интернет-ресурсам, фиксация контекстов и хронологии развития модных языковых единиц, исключение неаутентичных данных с помощью экспертной оценки непосредственных пользователей молодёжного сленга.

Анализ полученных данных авторами исследования проводился в два этапа. Первый – качественный контекстуальный анализ: социолингвистическая интерпретация изменений тенденций языковой моды (взаимосвязь с поколенческой теорией), этимологический разбор модных слов с примерами употребления и сравнение особенностей функционирования модных языковых единиц двух периодов. Второй – дескриптивно-статистический анализ: частотный анализ и метод процентных распределений (распознавание сленга респондентами по возрастным группам, востребованность тех или иных модных слов) и статистический анализ для выявления паттернов (например, можно обозначить следующий паттерн: несмотря на равную осведомлённость респондентов о «старых» и «новых» модных словах, последние являются более популярными среди них на настоящий момент). Программное обеспечение для табличных вычислений – Excel.

Исследование и результаты

На современном этапе развития современного русского языка тенденция к «обновлению языка», «переименовыванию «старого» новыми

именами» [3. С. 78] растёт день изо дня. Но важно отметить, что нынешний процесс образования новых «модных слов» характеризуется *изменениями в выборе «преобладающих речевых стратегий*: на первый план выходят функции *людическая* (стремление к языковым экспериментам в целях создания комического эффекта, эпатирования сообщества, сокращения коммуникативной дистанции), *эндемическая* (цель – разграничение национальных интернет-сегментов), *оценочная* (присвоение себе-седнику положительных или отрицательных знаков), *девиантная* (использование речевых тактик троллинга, спама, флейма, флуда), *фасцинативная* (цель – достижение экспрессивности, образности для лучшей передачи и, соответственно, получения информации)» [1. С. 64–65].

Основные законодатели современной языковой моды – интернет и социальные сети [1. С. 62]. Их влияние более всего отражается на **молодёжном сленге**, который на настоящий момент является основным методом распространения «модных слов». Подавляющее число последних составляют «фонозаимствования, экзотизмы, гибриды и варваризмы» [4. С. 60] из английского языка (*слей*, *делулу*, *муд* и т.п.). Присутствуют в современной языковой моде и русские неологизмы (*скуф*, *чиназес* и т.п.), а также, хотя и сравнительно реже, происходят семантические сдвиги, которые приводят к образованию полисемичных слов (*тюбик*, *ред флаг* и т.п.), новое значение которых и является «модным».

Интерес к проблеме изменений тенденций в языковой моде возник во время прохождения волонтёрской практики с учениками одиннадцатого класса. Возраст подопечных – от 15 до 18 лет, а возраст кураторов – от 18 до 22 лет. В ходе работы со школьниками многие кураторы отмечали, что нередко не понимают смысл слов, которые выпускники используют в общении между собой.

Одним из первых выражений, которое привлекло внимание кураторов из-за своей частотности в употреблении школьниками, было «слей». Эта лексема помогает высказать восхищение (т.е. она синонимична русскому слову «чудесно» или «превосходно»).

Следует обратить внимание, что кураторы по возрасту так же являлись представителями молодёжи и поколения «зумеров» (т.е. и кураторы, и подопечные были представителями одного и того же поколения), но большая часть «нового» молодёжного сленга для большинства студентов – загадка, как и для представителей более старших поколений – миллениалов, бумеров [5].

Возрастная разница между кураторами – «старшими» зумерами, и учениками одиннадцатого класса – «младшими» зумерами, всего три-четыре года, но эти две социальные группы уже разговаривают на «разных» языках. Ведь в окружении своих сверстников «старшие» зумеры

для того же самого выражения восторга используют или слова литературного языка («невероятно», «прекрасно» и т.п.), или сленговые выражения («круто», «имба», «ништяк» и т.п.).

Для молодёжного сленга вполне свойственны частые изменения, но в последние несколько лет их можно наблюдать чуть ли не ежемесячно. То, что вчера ещё считалось «модным», сегодня – уже нет. Например, слово «кринж», которое обозначает «чувство стыда за действия другого человека», стало популярным в русском молодёжном сленге в конце 2017 – начале 2018 г. [6] и до сих пор используется «старшими» зумерами (юноши и девушки в возрасте от 18 до 24 лет). Но современные подростки уже даже придумали комичное выражение: «кринж – это до сих пор говорить “кринж”» (т.е. теперь это слово не считается «модным»).

Это показывает, насколько быстро меняется языковая мода в современном русском языке на данном этапе его развития. Изменения происходят с такой частотой, что даже большая часть молодёжи не успевает за «законодателями» и распространителями языковой моды.

Эти наблюдения побудили нас к дальнейшему изучению «нового» молодёжного сленга и его особенностей. В результате исследования мы охарактеризовали наиболее популярные современные «модные» слова.

Мы выявили, что за последние пять лет в русском языке появилось множество новых сленговых слов и выражений. Как уже упоминалось ранее, «модные» слова сменяют друг друга почти ежемесячно, поэтому точное число новых слов молодёжного сленга назвать невозможно. Но в ходе исследования было отобрано 15 самых частотных выражений, которые отвечают признакам «модного» слова на момент написания этой статьи (март–апрель 2025 г.).

Рассмотрим основные «модные» слова, активно используемые современной молодёжью, их происхождение, значение и примеры употребления:

1. **Слей** (от англ. *slay* – «убивать») – «круто, потрясающе». Само по себе слово «слэй» ничего не значит, но оно помогает выразить восхищение. Как правило, тем, что популярно, значимо здесь и сейчас, согласно трендам [7]. Зумеры используют это иронично, имея в виду «ты так хорошо выглядишь, я убил» [8]. **Пример употребления:** «Твой наряд сегодня – настоящий слэй» [9].

2. **Пикми** (от англ. *pick me* – «выбери меня») – обидное высказывание в сторону девушки, которая подчеркивает свою непохожесть на других женщин в надежде получить одобрение противоположного пола. Они могут предпочитать «мужские» развлечения вроде футбола или мотоспорта, акцентировать внимание на своей натуральной красоте или вести себя по-детски беззащитно, чтобы спровоцировать повышенное внимание и заботу [8]. **Пример употребления:** «Помнишь, она начала говорить про футбол, пока все обсуждали сериалы? Типичная пикми» [9].

3. **Скуф** (от русской фамилии «Скуфьин»; сокращение) – мужчина средних лет с залысинами, лишним весом и плохим вкусом в одежде. К этому набору также прибавляют низкооплачиваемую работу, отсутствие собственного жилья, консервативные взгляды и либо «дедовские» увлечения (рыбалка), либо «молодёжные» (компьютерные игры). Само слово появилось с имиджборда «Двач»: на нём зарегистрировался Алексей Скуфьин, который, по мнению пользователей, обладал всеми этими качествами. Позже прозвище, образованное от его имени, стало обидным нарицательным [7]. **Пример употребления:** «Смотрю телевизор весь день, уже полный скуф!».

4. **Чиназес** (часть выдуманного языка блогера Андрэ Боярского) – синоним слов «классно», «мне нравится» [8], он используется для выражения одобрения, удовлетворения или радости. Произносится данный неологизм с растяжкой и расслабленной интонацией, что добавляет фразе легкость и удовольствие. **Пример употребления:** «Я купила платье с огромной скидкой! – Чиназес, повезло!».

5. **Глоу-ап** (от англ. to glow up – «светиться») – это слово используется для описания значительных положительных изменений во внешности, таланте или уверенности человека. Данное выражение часто применяется в социальных сетях, где люди делятся фотографиями до и после преображения, демонстрируя улучшение внешнего вида или личностного роста. **Пример употребления:** «Ты видел, как сейчас выглядит актриса, которая исполняла роль Любы в “Интернах”? Вот это глоу-ап!».

6. **Альтушка** (от англ. «alternative» – «альтернативный») – это выделяющаяся внешне девушка, представительница субкультуры «альт». Они выбирают черную одежду в стиле готики или аниме, часто красят волосы в яркие цвета, носят броские аксессуары и массивную обувь [8]. Данное слово стало широко употребляться благодаря соцсетям, в которых создатели контента делились на «стрейт-культуру» (контент в соцсетях с красивыми по общепринятым стандартам мужчинами и женщинами, а также их консервативными взглядами на жизнь) и «альт-культуру». Но, несмотря на нейтральность этого слова, чаще всего оно используется в негативном ключе. **Пример употребления:** «Моя подруга стала настоящей альтушкой, теперь она носит кожаную куртку и красит волосы в яркие цвета».

7. **Кинн** (от англ. kin – «родственник», «родственный») – персонаж из массовой культуры (фильмов, сериалов, видеоигр), с которым человек идентифицирует себя по характеру, опыту или внешности. Несмотря на то, что человек видит между собой и «кинным» много общих черт, он сам может не испытывать симпатии к «кинну» в общепринятом смысле (что отличает слово «кинн» от «стэн»). **Пример употребления:** «Я весь день лежал на диване, как Обломов. Он – мой кинн на сегодня».

8. **Найк про** (от англ. Nike Pro – профессиональная линия одежды Nike) – выражение изначально использовалось для того, чтобы поддерживать девушек, которые начали заниматься спортом, но до российской молодёжи дошла ироничная и глумливая версия этого понятия: девушка в облегающей спортивной одежде, которая привлекает внимание к своей фигуре и публикует соответствующие фото [8]. В русском молодёжном сленге это выражение используется преимущественно в негативном контексте и не рекомендуется для использования в качестве комплимента.

Пример употребления: «Она такая найк про, всегда фотографируется в спортзале, но спортом не занимается».

9. **Делулу** (от англ. delulu, delusional – «бредовый», «застрявший в иллюзиях») – обозначает человека, витающего в облаках, фантазёра, который придерживается слишком идеалистичных убеждений. Его произношение обычно сопровождается кручением пальца у виска. Изначально данное слово получило распространение в К-рор культуре: «делулу» назывались фанаты, которые были одержимы своим кумиром и представляли, как будто они находятся с ними в отношениях [8]. Потом слово стало частью всего молодёжного сленга. **Пример употребления:** «Вы едва знакомы, а ты уже свадьбу планируешь. Ну ты и делулу» [9].

10. **Тюбик** (данная лексема не имеет прямой связи с обычным значением «тюбика» (крем, зубная паста), а является продуктом молодёжного сленга) – первоначально «тюбик» означал худощавого парня, не интересующегося спортом и неспособного постоять за себя [10]. Позже значение расширилось, и «тюбиком» стали называть молодых людей, которые привлекательны внешне, но проблемны в отношениях, часто проявляют инфантильность и склонность к психологическим манипуляциям. Данное слово было введено блогером Дарьей Зарыковской, которая использовала его для описания друзей и знакомых, давая им забавные прозвища («штрих», «тюбик», «масик» и т.д.). **Пример употребления:** «Не будь тюбиком, будь честным с ней».

11. **Сигма** (от названия 18-й буквы древнегреческого алфавита σίγμα – «сигма») – человек подчеркнуто независимых взглядов, который не заботится о мнении окружающих, чем нередко привлекает к себе внимание. Несмотря на свою обособленность, сигмы не являются изгоями и даже могут быть неформальными лидерами [8]. Данное слово относится к расширенной классификации Теодора Роберта Била мужчин по буквам греческого алфавита («альфы», «омеги» и т.д.) [11]. По классификации «сигмы» стоят на одной ступени с «альфами», но отличаются от них своей обособленностью от общества. **Пример употребления:** «Наш новый коллега – настоящий сигма, ему плевать на чужое мнение».

12. **Чилить** (от англ. chill – «отдыхать») – означает отдыхать, расслабляться, приятно проводить время. Изначально «чилить» использовалось для обозначения отдыха после шумных тусовок или напряженной

работы, но со временем его значение расширилось и теперь может означать любой вид расслабленного времяпровождения, например, просмотр фильмов, игры или просто лежание на диване. **Пример употребления:** «Давай в пятницу почили́м вместе? Посмотрим кино, поедим вкусняшек».

13. **Байтить** (от англ. bait – «заманивать») – синоним слова «провоцировать», данное выражение означает использовать приманку или наживку, чтобы вызвать реакцию у человека. **Пример употребления:** «Не стоит байтить людей на спойлеры, кто-то может случайно увидеть и расстроиться».

14. **Ред флаг** (от англ. red flag – «красный флаг») – словосочетание используется для описания поведения или признаков, которые указывают на потенциальные проблемы или опасности в отношениях. Это может быть поведение человека, ситуация или отдельная фраза, которая заставляет задуматься о необходимости прекратить общение или принять меры предосторожности. Этот термин стал популярным в социальных сетях, где его используют для обмена опытом и обсуждения тревожных звоночков в отношениях. **Пример употребления:** «Он постоянно контролирует мои действия и не позволяет общаться с друзьями – это огромный ред флаг».

15. **Муд** (от англ. mood – «настроение», «эмоция») – это слово используется для описания эмоционального состояния, душевного настроения, а также атмосферы в определенном месте или периоде времени. Лексема «муд» стала широко применяться как некое сопровождение изображения в социальных сетях или манеры поведения, отражающее определенное настроение. **Пример употребления:** «Сегодня мой муд – читать книгу и пить горячий шоколад».

Слова из вышепредставленного списка относятся к числу самых модных слов современного молодёжного сленга, но, как пишет А.А. Наймушина, «сленг не остается постоянным, стремительно развивается. Определенные языковые единицы теряют актуальность и забываются, а затем выходят из употребления. Новые слова, в свою очередь, входят в активное пользование. В частности, К. Агузарова пишет: «Если в любом другом сленге слово может существовать на протяжении десятков лет, то в молодёжном сленге лишь за прошедшее десятилетие бурного мирового прогресса появилось и ушло в историю невероятное количество слов» [4. С. 60].

Так, в 2021 г. А.А. Наймушина проанализировала популярные сленговые слова и выражения, которые появились в конце 2010-х гг. (*кринж*, *пруф*, *изи* и т.п.). На основе данных этой статьи можно сделать сравнительный анализ «старых» модных слов, т.е. тех, что описывала А.А. Наймушина в своей работе «Ассимиляция англицизмов в русском

молодёжном сленге», и «новых» – те, что описаны нами ранее. Результаты сравнительного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ «старых» и «новых» модных слов

Критерий	«Старые» МС	«Новые» МС
Происхождение	Подавляющее число МС – это англоязычные заимствования. Русскоязычные неологизмы почти не встречаются	Большая часть МС – это англоязычные заимствования, но также присутствует тенденция к созданию русскоязычных неологизмов или русскоязычных полисемичных слов
Основные функции	Людическая и фасцинативная	Оценочная и девиантная
Основные семантические поля	«Действия человека», «Чувства человека», «Социальные роли человека», «Эмоциональное состояние человека»	«Внешность человека (чаще всего в негативной коннотации)», «Поведение человека (чаще всего в негативной коннотации)», «Действия человека», «Эмоциональное состояние человека»
Основные сферы употребления	Киберспорт, интернет-платформы, коммуникация со сверстниками, музыка	Социальные сети, коммуникация со сверстниками, киберспорт, музыка
Скорость устаревания	Средняя (устаревают за два-три года употребления)	Очень высокая (устаревают меньше чем за год употребления)

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. «Новые» модные слова всё так же в большинстве своём образуются благодаря англоязычным заимствованиям, но по сравнению со «старыми» модными словами на сегодняшний день такие слова могут иметь и русскоязычное происхождение (*обоудно, штрих, масик* и т.д.).

2. «Старые» и «новые» модные слова имеют разные функции: теперь подавляющее число модных слов, которые появляются в молодёжном сленге, используются как «замаскированные» оценки (от оскорбления до похвалы) кого-либо или чего-либо в зависимости от семантического поля слова.

3. Почти все «новые» модные слова относятся к семантическим полям «Внешность человека» и «Поведение человека» и чаще представляют собой негативную оценку данных реалий (*скуф, делулу, пикми* и т.д.).

4. И «старые», и «новые» модные слова популярны только среди молодёжи, но теперь их основной сферой употребления являются социальные сети и коммуникация со сверстниками.

5. «Новые» модные слова отличаются очень высокой скоростью устаревания в отличие от «старых».

Для более полного понимания настоящего положения вещей в языковой моде в русском молодёжном сленге в ходе исследования мы провели опрос, который был направлен на иллюстрирование современного функционирования «модных» слов в русском молодёжном сленге.

В проведенном опросе принял участие 61 респондент. Участниками стали представители обоих полов различных социальных статусов (ученики школ, студенты университетов, работники из разных сфер трудовой деятельности).

Во-первых, чтобы проследить взаимосвязь возраста лингвоперсон и особенностей использования ими «модных» слов, мы применили принципы регрессивного анализа к полученным ответам (табл. 2). Для этого результаты, полученные в ходе опроса, объединили в пять групп по возрасту респондентов: **группа № 1:** 13–14 лет (11% от общего числа респондентов), **группа № 2:** 15–16 лет (5%), **группа № 3:** 17–18 лет (30%), **группа № 4:** 19–20 лет (46 %), **группа № 5:** 21–23 года (8%).

Ответы респондентов приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты опроса «Функционирование “модных” слов» (по возрастным группам)

Вопрос	Возраст респондентов, лет				
	13–14	15–16	17–18	19–20	21–23
Используете ли Вы МС в своей речи?	71,43%	100%	100%	92,86%	40%
Уверены ли Вы в том, что верно интерпретируете значение МС?	Конечно – 57,14%	Конечно – 50%	Конечно – 50%	Конечно – 53,57%	Конечно – 20%
	Не уверен – 14,29%	Не уверен – 0 %	Не уверен – 44,44%	Не уверен – 28,57%	Не уверен – 40%
	Знаю, что нет – 28,57%	Знаю, что нет – 50 %	Знаю, что нет – 5,56%	Знаю, что нет – 17,86%	Знаю, что нет – 40%
Есть ли в СРЯ полные аналоги сленговым заимствованиям?	Нет – 28,57%	Нет – 0%	Нет – 38,89%	Нет – 39,29%	Нет – 60%
	Да – 71,43%	Да – 100%	Да – 61,11%	Да – 60,71%	Да – 40%
Цель использования МС	Выразить свою индивидуальность – 14,29%	Выразить свою индивидуальность – 0%	Выразить свою индивидуальность – 0%	Выразить свою индивидуальность – 7,14%	Выразить свою индивидуальность – 40%

Вопрос	Возраст респондентов, лет				
	13–14	15–16	17–18	19–20	21–23
	Выразить независимость – 0%	Выразить независимость – 0%	Выразить независимость – 0%	Выразить независимость – 14,29%	Выразить независимость – 40 %
	МС как шифр – 14,29%	МС как шифр – 0%	МС как шифр – 0%	МС как шифр – 14,29%	МС как шифр – 40%
	Развитие творческих способностей – 28,57%	Развитие творческих способностей – 50%	Развитие творческих способностей – 0%	Развитие творческих способностей – 10,71%	Развитие творческих способностей – 40%
	Быстрое донесение информации – 57,14%	Быстрое донесение информации – 50%	Быстрое донесение информации – 100%	Быстрое донесение информации – 92,86%	Быстрое донесение информации – 100%
Положительно ли Вы относитесь к «новым» МС?	Нет – 28,57%	Нет – 0%	Нет – 22,22%	Нет – 7,14%	Нет – 20%
	Да – 71,43%	Да – 100%	Да – 77,78%	Да – 82,86%	Да – 80%
Вредят ли подобные МС СРЯ?	Нет – 28,57%	Нет – 0%	Нет – 61,11%	Нет – 75%	Нет – 40%
	Да – 71,43%	Да – 100%	Да – 38,89%	Да – 25%	Да – 60%

Общие тенденции, выявленные в ходе регрессивного анализа результатов опроса (см. табл. 2):

1. Респонденты до 21 года чаще используют новые модные слова, чем старшие возрастные группы. Особенно популярно их использование у респондентов в возрасте от 15 до 20 лет.

2. Уверенность респондентов в правильности интерпретации ими значений новых модных слов снижается с возрастом.

3. Быстрое донесение информации является основной целью использования новых модных слов во всех возрастных группах, кроме 15–16 лет, где также важен творческий аспект.

4. Положительное отношение к новым модным словам преобладает во всех возрастных группах.

5. Только в младших возрастных группах (от 13 до 16 лет) преобладает мнение о наличии в русском языке полноценных аналогов модным словам, произошедшим от англоязычных заимствований, и мнение о том, что данные слова могут навредить русскому языку.

Во-вторых, чтобы проследить разницу между современным функционированием «старых» и «новых» «модных» слов в русском молодежном сленге, мы применили принципы **кластерного анализа** к получен-

ным ответам респондентов. Для этого модные языковые единицы, полученные в ходе сбора языкового материала, разделили на две группы: «Старые» и «Новые».

Ответы респондентов приведены на рис. 1–6.

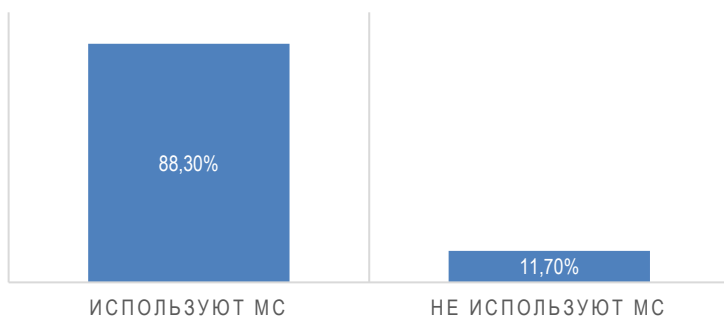


Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «Используете ли Вы модные слова?», %

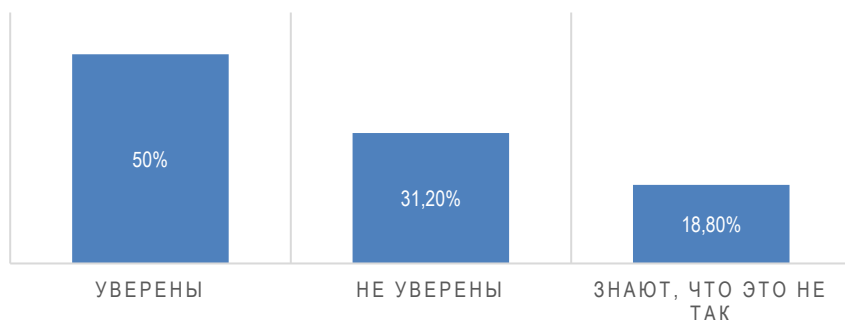


Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «На самом ли деле ваши модные слова таковы?», %

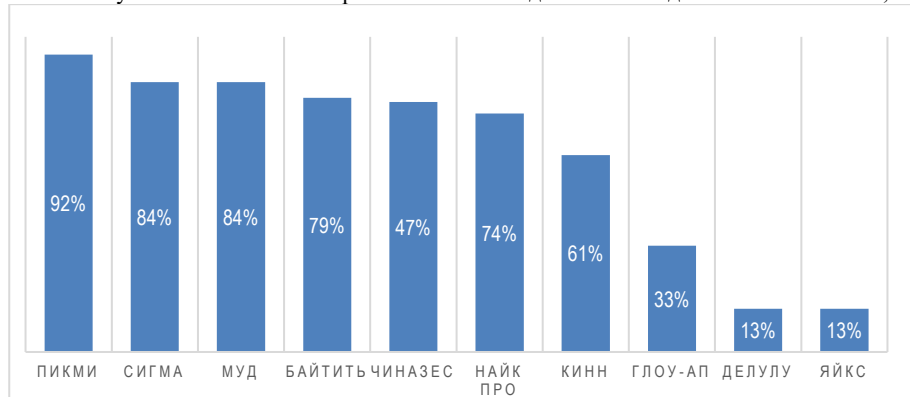


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос «Назовите “новые” модные слова», %

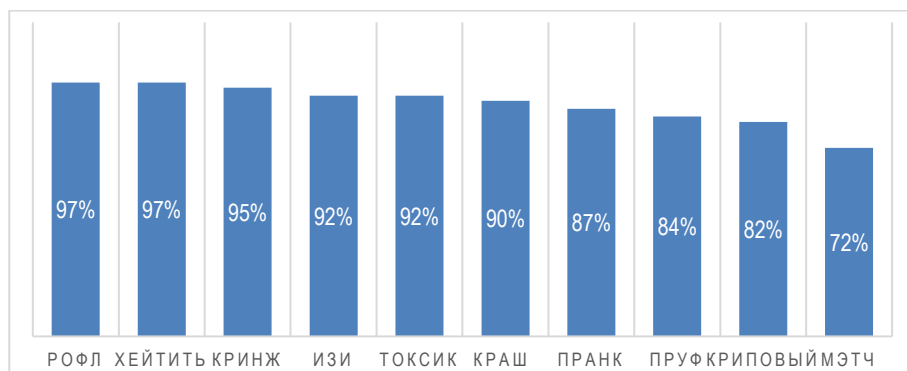


Рис. 4. Результаты ответа на вопрос «Назовите “старые” модные слова», %

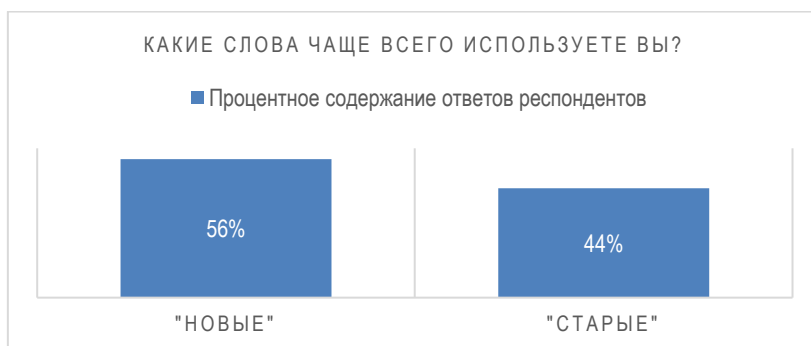


Рис. 5. Результаты ответа на вопрос «Какие слова Вы чаще всего используете?», %

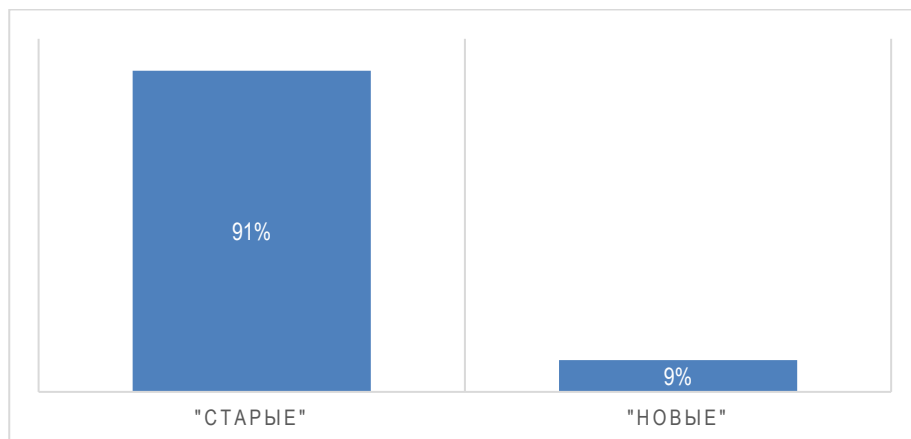


Рис. 6. Результаты ответа на вопрос «Какие слова Вы чаще всего слышите?», %

Общие тенденции, выявленные в ходе кластерного анализа результатов опроса (см. рис. 1–6):

1. Новые модные слова используются 88,3% всех опрошенных респондентов в возрасте от 13 до 23 лет.

2. Половина (50%) респондентов уверена, что используемые ими сленговые слова и выражения также являются и модными. Чуть больше 30% респондентов сомневаются в то, что используемые ими сленговые слова и выражения также являются и модными. Почти 20% респондентов признаются, что знают, что используемые ими сленговые слова и выражения не являются модными.

3. Слово *пикми* является самым известным для респондентов всех возрастных категорий (15,2%), а *яйкс* и *делулу* – наоборот (2,2%). Средние показатели у таких слов, как *чиназес*, *сигма*, *муд*, *байтить* и *найк про* (от 13,6 до 12,2%). Несмотря на это, слова «старого» молодёжного сленга знакомы респондентам гораздо лучше (90%).

4. «Модные» слова прошлых лет востребованы респондентами почти так же, как и новые. Но, несмотря на предыдущее заключение, в массах более популярным является слова из «нового» молодёжного сленга.

Заключение

Таким образом, изучение языковой моды позволяет не только фиксировать изменения в языке, но и понимать процессы, происходящие в обществе. Молодёжный сленг продолжает играть важную роль в развитии современного русского языка, отражая культурные и социальные изменения, что ставит перед исследователями новые задачи по изучению влияния этих процессов на языковую культуру в целом, что позволит глубже понять механизмы языковой моды и её роль в эволюции языка.

Языковая мода также отражает периоды в развитии национального языка. Данное исследование показывает, что современный русский язык отличается высокой динамичностью и адаптацией к новым реалиям, что можно расценивать и как положительное, и как отрицательное явление. Но всё это не имеет никакого отношения к исчезновению великого и могучего русского языка, ведь это лишь подчёркивает его гибкость и богатство. То же самое отмечал и Максим Горький: «Русский язык неисчерпаемо богат, и все обогащается с быстротой поражающей» [12].

Список источников

1. **Юдаева О.В.** Языковая мода: к вопросу о модных лингвокультурных тенденциях в современном русском языке // Военно-филологический журнал. 2021. № 4. С. 59–67.
2. **Врублевская О.В.** К трактовке понятия *языковая мода* в современной лингвистике // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 1, № 1 (61). С. 84–87.

3. **Локтионова Н.М., Фомина О.А., Кузьмина И.А.** Языковой вкус и языковая мода в лингвоэкологическом контексте // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2018. № 4. С. 74–81.
4. **Наймушина А.А.** Ассимиляция англицизмов в русском молодёжном сленге // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2021. Т. 22, № 4. С. 60–65.
5. **Мария Фролова.** Теория поколений по годам: как отличить бумера, миллениала, зумера и Альфу. URL: <https://lenta.ru/articles/2025/03/17/teoriya-pokoleniy/>, свободный (дата обращения: 27.03.2025).
6. **Ольга Ливицкая.** Что такое «кринж» в молодёжном сленге и как используют это понятие в Сети. URL: <https://www.nur.kz/leisure/interesting-facts/2043442-chto-takoe-krinzh-v-molodezhnom-slenge-i-kak-ispolzuyut-eto-ponyatie-v-seti/><https://lenta.ru/articles/2025/03/17/teoriya-pokoleniy/>, свободный (дата обращения: 2.04.2025).
7. **Алёна Федотова.** Словарь молодёжного сленга в 2025 году. URL: <https://skysmart.ru/articles/useful/slovar-podrostkovogo-slenga>, свободный (дата обращения: 5.04.2025).
8. **Сленг зумеров: как понять двадцатилетних** // Журнал «Чёрным по белому» – Другие правила. URL: <https://msk.t2.ru/journal/article/zoomers-slang>, свободный (дата обращения: 25.03.2025).
9. **Дарья Лейзаренко, Евгений Кузьмин.** 20 сленговых терминов, чтобы понимать зумеров в интернете. URL: <https://t-j.ru/short/zoomer-dictionary/?asid=6e0ceee8ec3dbe062838bbde7b3f32d3>, свободный (дата обращения: 30.03.2025).
10. **Анна Гордеева.** Кто такой «тюбик» в молодёжном сленге: значение слова и его происхождение. URL: https://www.novochag.ru/family_and_children/fun/kto-takoi-tyubik-v-molodejnom-slenge-znachenie-slova-i-ego-proishojdenie/, свободный (дата обращения: 7.04.2025).
11. **Анастасия Шипилова.** Кто такой сигма-самец и чем он отличается от альфы: основные характеристики мужчин сигма-самцов. URL: https://lenta.ru/articles/2023/06/26/sigma_is/, свободный (дата обращения: 4.04.2025).
12. **Справочная** служба русского языка Белгородской государственной универсальной научной библиотеки: официальный сайт. URL: <https://www.bgunb.ru/russianlang/index.html> (дата обращения: 1.04.2025).

References

1. Yudaeva O.V. (2021) Yazykovaya moda: k voprosu o modnykh lingvokulturnykh tendentsiyakh v sovremennom russkom yazyke [On the Issue of Fashionable Linguocultural Trends in the Modern Russian Language] // Voenno-filologicheskii zhurnal. № 4. S. 59–67.
2. Vrublevskaya O.V. (2015) K traktovke ponyatiya yazykovaya moda v sovremennoy lingvistike [On the Interpretation of the Concept of Language Fashion in Modern Linguistics] // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Vol. 1 (61). pp. 84–87.
3. Loktionova N.M., Fomina O.A., Kuzminova I.A. (2018) Yazykovoy vkus i yazykovaya moda v lingvoekologicheskom kontekste [Language Taste and Language Fashion in the Linguoecological Context] // Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Filologicheskie nauki. 4. pp. 74–81.
4. Naymushina A.A. (2021) Assimilyatsiya anglitsizmov v russkom molodezhnom slenge [Assimilation of Anglicisms in Russian Youth Slang] // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologiy upravleniya i ekonomiki. Vol. 22 (4). pp. 60–65.
5. Frolova M. Teoriya pokoleniy po godam: kak otlichit bumera, milleniala, zumera i Alf u [Generational Theory by Years: How to Distinguish Boomers, Millennials, Zoomers, and

- Alphas]. URL: <https://lenta.ru/articles/2025/03/17/teoriya-pokoleniy/> (Accessed: 27.03.25).
6. Livitskaya O. Chto takoe 'krinzh' v molodezhnom slenge i kak ispolzuyut eto ponyatie v Seti [What is "Cringe" in Youth Slang and How is this Term Used Online?]. URL: <https://www.nur.kz/leisure/interesting-facts/2043442-chto-takoe-krinzh-v-molodezhnom-slenge-i-kak-ispolzuyut-eto-ponyatie-v-seti/> (Accessed: 02.04.2025).
 7. Fedotova A. Slovar molodyozhnogo slenga v 2025 godu [Dictionary of Youth Slang in 2025]. URL: <https://skysmart.ru/articles/useful/slovar-podrostkovogo-slenga> (Accessed: 05.04.2025).
 8. Sleng zumerov: kak ponyat dvadtsatiletnikh [Zoomer Slang: How to Understand Twenty-Year-Olds] // Zhurnal 'Chyornym po belomu' – Drugie pravila. URL: <https://msk.t2.ru/journal/article/zoomers-slang> (Accessed: 25.03.2025).
 9. Leyzarenko D., Kuzmin E. 20 slengovykh terminov, chtoby ponimat zumerov v internete [20 Slang Terms to Understand Zoomers Online]. URL: <https://t-j.ru/short/zoomer-dictionary/?asid=6e0ceee8ec3dbe062838bbde7b3f32d3> (Accessed: 30.03.2025).
 10. Gordeeva A. Kto takoy 'tyubik' v molodezhnom slenge: znachenie slova i ego proiskhozhdenie [Who is a 'tubic' in youth slang: the meaning of the word and its origin]. URL: https://www.novochag.ru/family_and_children/fun/kto-takoi-tyubik-v-molodejnom-slenge-znachenie-slova-i-ego-proishojdenie/ (Accessed: 07.04.2025).
 11. Shipilova A. Kto takoy sigma-samets i chem on otlichaetsya ot alfy: osnovnye kharakteristiki muzhchin sigma-samtsov [Who is a sigma male and how is he different from an alpha male: the main characteristics of sigma males]. URL: https://lenta.ru/articles/2023/06/26/sigma_is/ (Accessed: 04.04.2025).
 12. Spravochnaya sluzhba russkogo yazyka Belgorodskoy gosudarstvennoy universalnoy nauchnoy biblioteki: ofitsialnyy sayt [Russian Language Reference Service of the Belgorod State Universal Scientific Library: official website]. URL: <https://www.bgunb.ru/russianlang/index.html> (Accessed: 01.04.2025).

Информация об авторах:

Кунгурова Е.А. – студентка, образовательная программа «Русский язык как иностранный», 3-й курс, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Россия). E-mail: kungurova.ea@dvfu.ru

Асадчая Н.В. – кандидат филологических наук, доцент департамента образовательных технологий в русской и зарубежной филологии, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Россия). E-mail: asadchaya.nv@dvfu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kungurova E.A., 3rd year student of the educational program "Russian as a Foreign Language", School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia). E-mail: kungurova.ea@dvfu.ru

Asadchaya N.V., Ph.D. (Philology), Associate professor of the Department of educational technologies in Russian and Foreign Philology, School of Pedagogy, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia). E-mail: asadchaya.nv@dvfu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 18.10.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 18.10.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья

УДК 30.304

doi: 10.17223/19996195/73/5

Роль русского языка в многонациональном пространстве Центральной Азии: вызовы и стратегии сохранения

**Светлана Владимировна Попова¹, Олеся Викторовна Ляшенко²,
Людмила Николаевна Вшивцева³**

^{1, 2, 3} Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

¹ s_popova80@mail.ru

² olesyalyashenko@list.ru

³ lyudmila-vshivceva@yandex.ru

Аннотация. Проанализирована роль русского языка в многонациональном пространстве Центральной Азии в условиях современных геополитических и социальных трансформаций. Рассмотрены исторические основы распространения русского языка в регионе, а также современные тенденции его использования в различных сферах общественной жизни, таких как образование, межэтническое общение, культура, бизнес и экономика.

Осуществлен анализ текущего положения русского языка в странах Центральной Азии и рассмотрен комплекс факторов, оказывающих влияние на его статус, использование и перспективы развития. В многонациональной и многокультурной среде Центральной Азии русский язык долгие годы выступал как главное средство межэтнической коммуникации, важный инструмент политического, экономического и культурного взаимодействия с Россией и другими странами мира. Он сохранял роль «мостового» языка, способствуя интеграции и взаимопониманию между различными этническими и языковыми группами. Однако в последние годы роль русского языка претерпела изменения, вызванные комплексом внутреннеполитических, социальных и международных факторов.

Активное продвижение национальных языков и политическая стратегия ряда государств региона привели к заметному снижению статуса русского языка, ограничению его использования в сфере образования, официального делопроизводства и повседневного общения. Одновременно растет влияние таких иностранных языков, как английский, турецкий и китайский. Это дополнительно снижает значимость русского языка как регионального «мостового» языка.

Особое внимание уделено причинам, способствующим постепенному снижению статуса русского языка в образовании. Показано, что традиционно значительная часть элиты региона обучалась на русском языке в России или российских вузах, однако современное молодое поколение все чаще предпочитает западные университеты, что меняет привычные культурные и языковые связи.

Особый акцент в исследовании сделан на социально-политических рисках, связанных с падением значимости русского языка, включая обострение межэтнических напряжений, рост национализма и снижение уровня региональной кооперации. Авторы подчеркивают, что ослабление роли русского языка может привести к дестабилизации ситуации во всем регионе, учитывая его историческую функцию как средства поддержания межнационального мира и сотрудничества.

Подробно обсуждаются актуальные проблемы, возникающие в процессе активизации деятельности России по усилению своего языкового и культурного влияния. Особое внимание уделяется конкретным стратегиям сохранения и

укрепления позиций русского языка: систематическому расширению совместных образовательных программ и проектов между Россией и странами Центральной Азии, созданию современных языковых и культурных центров, а также повышению качества и доступности преподавания русского языка. Одним из ключевых направлений является активизация поддержки студентов из региона через грантовые программы, стажировки и целевую подготовку педагогов непосредственно в странах Центральной Азии. Авторы также рассматривают возможность внедрения инновационных методов обучения и цифровых образовательных платформ, которые могут повысить привлекательность и эффективность изучения русского языка в условиях современного информационного общества.

Особый акцент в работе сделан на геополитических аспектах: стремлении внешних игроков закрепиться в регионе посредством распространения своих языков. Это создает потенциальную угрозу для сохранения и развития русского языка как важного средства межэтнического диалога и культурного наследия. В этом контексте анализируется активное внедрение языков Китая, США, Японии, Турции и западных стран, что создает дополнительные вызовы для русскоязычного пространства и усиливает конкуренцию за языковые предпочтения населения.

Подчеркивается необходимость комплексной и согласованной политики по поддержке русского языка в странах Центральной Азии. Необходимо активно стимулировать развитие русского языка через образовательные и культурные программы, чтобы сохранить его значение для национальных идентичностей и межэтнического сотрудничества, а также противостоять негативным трендам, связанным с внешними языковыми внедрениями и внутренней политической динамикой региона. Это требует системного подхода, объединяющего усилия образовательных, культурных и дипломатических институтов для создания устойчивой языковой среды, где русский язык будет сохранять свою функциональность и привлекательность. Важной составляющей этой политики является разработка и реализация программ, направленных на интеграцию русского языка в систему образования всех уровней – от дошкольного до вузовского. Необходима унификация и модернизация учебных планов с учетом современных требований, а также подготовка квалифицированных преподавателей в регионе, способных эффективно обучать русскому языку.

Не менее значима координация усилий в сфере русскоязычной журналистики, медиапродукции и культурных инициатив, которые способствуют формированию позитивного имиджа русского языка и культуры в регионе. Такая согласованная политика позволит не только сохранить культурно-языковое наследие, но и активизировать роль русского языка как инструмента «мягкой силы» России в условиях растущей глобальной конкуренции между различными языковыми и культурными центрами.

Подчеркивается необходимость поиска сбалансированных стратегий, направленных на сохранение роли русского языка в условиях многообразия внешних влияний, а также укрепление межэтнического диалога и межкультурных связей в регионе.

Применение системного подхода и методов сравнительного анализа позволило не только выявить глубинные причины и тенденции изменений языковой ситуации в регионе, но и сформулировать целостные рекомендации для государственных органов, образовательных институтов и международных организаций, заинтересованных в сохранении многоязычного и мультикультурного пространства Центральной Азии. Статья представляет практическую и теоретическую значимость для специалистов в области лингвистики, регионоведения, международных отношений, а также для политиков и общественных деятелей, стремящихся обеспечить устойчивое развитие региона через укрепление языкового и культурного потенциала.

Ключевые слова: русский язык, Центральная Азия, языковая политика, межкультурная коммуникация, лингвистическое образование, русский мир, политика «мягкой силы»

Для цитирования: Попова С.В., Ляшенко О.В., Вшивцева Л.Н. Роль русского языка в многонациональном пространстве Центральной Азии: вызовы и стратегии сохранения // Язык и культура. 2026. № 73. С. 86–106. doi: 10.17223/19996195/73/5

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/5

The role of the Russian language in the multinational space of Central Asia: challenges and strategies for preservation

Svetlana V. Popova¹, Olesya V. Lyashenko², Lyudmila N. Vshivtseva³

^{1, 2, 3} *North-Caucasus State Federal University, Stavropol, Russia*

¹ *s_popova80@mail.ru*

² *olesyalyashenko@list.ru*

³ *lyudmila-vshivceva@yandex.ru*

Abstract. This article analyses the role of the Russian language in the multinational space of Central Asia in the context of contemporary geopolitical and social transformations. It examines the historical foundations of the spread of the Russian language in the region, as well as contemporary trends in its use in various spheres of public life, such as education, interethnic communication, business and culture.

The article analyses the current status of the Russian language in Central Asian countries and examines a range of factors influencing its status, use and prospects for development. In the multinational and multicultural environment of Central Asia, Russian has long served as the main means of interethnic communication and an important tool for political, economic and cultural interaction with Russia and other countries of the world. It has retained its role as a ‘bridge’ language, promoting integration and mutual understanding between different ethnic and linguistic groups. However, in recent years, the role of the Russian language has been undergoing changes caused by a complex set of domestic political, social and international factors.

The active promotion of national languages and the political strategy of a number of states in the region have led to a noticeable decline in the status of the Russian language and restrictions on its use in education, official paperwork and everyday communication. At the same time, the influence of foreign languages such as English, Turkish and Chinese is growing. This further reduces the importance of Russian as a regional ‘bridge’ language.

Particular attention is paid to the reasons contributing to the gradual decline in the status of the Russian language in education. It is shown that traditionally, a significant part of the region's elite was educated in Russian in Russia or at Russian universities, but the younger generation increasingly prefers Western universities, which is changing the usual cultural and linguistic ties.

The study places particular emphasis on the socio-political risks associated with the decline in the importance of the Russian language, including the exacerbation of inter-ethnic tensions, the rise of nationalism and a decline in regional cooperation. The authors emphasise that the weakening of the role of the Russian language could lead to

destabilisation throughout the region, given its historical function as a means of maintaining inter-ethnic peace and cooperation.

The article discusses in detail the current problems arising in the process of intensifying Russia's efforts to strengthen its linguistic and cultural influence. Particular attention is paid to specific strategies for preserving and strengthening the position of the Russian language: the systematic expansion of joint educational programmes and projects between Russia and the countries of Central Asia, the creation of modern language and cultural centres, and improving the quality and accessibility of Russian language teaching. One of the key areas is to increase support for students from the region through grant programmes, internships and targeted training for teachers directly in Central Asian countries. The authors also consider the possibility of introducing innovative teaching methods and digital educational platforms that can increase the attractiveness and effectiveness of learning Russian in the modern information society.

The paper places particular emphasis on geopolitical aspects: the desire of external players to gain a foothold in the region by spreading their languages. This poses a potential threat to the preservation and development of the Russian language as an important means of interethnic dialogue and cultural heritage. In this context, the active introduction of the languages of China, the USA, Japan, Turkey and Western countries is analysed, which creates additional challenges for the Russian-speaking space and intensifies competition for the language preferences of the population.

The article emphasises the need for a comprehensive and coordinated policy to support the Russian language in the countries of Central Asia. It is necessary to actively promote the development of the Russian language through educational and cultural programmes in order to preserve its importance for national identities and inter-ethnic cooperation, as well as to counteract negative trends associated with external language influences and internal political dynamics in the region.

This requires a systematic approach that combines the efforts of educational, cultural and diplomatic institutions to create a sustainable linguistic environment where the Russian language will retain its functionality and appeal. An important component of this policy is the development and implementation of programmes aimed at integrating the Russian language into the education system at all levels, from pre-school to higher education. It is necessary to standardise and modernise curricula in line with contemporary requirements, as well as to train qualified teachers in the region who are capable of teaching Russian effectively.

Equally important is the coordination of efforts in the field of Russian-language journalism, media production and cultural initiatives that contribute to the formation of a positive image of the Russian language and culture in the region. Such a coordinated policy will not only preserve cultural and linguistic heritage, but also enhance the role of the Russian language as an instrument of Russia's 'soft power' in the context of growing global competition between different linguistic and cultural centres.

The conclusion emphasises the need to seek balanced strategies aimed at preserving the role of the Russian language in the context of diverse external influences, as well as strengthening interethnic dialogue and intercultural ties in the region.

The application of a systematic approach and comparative analysis methods has made it possible not only to identify the underlying causes and trends of changes in the linguistic situation in the region, but also to formulate comprehensive recommendations for government agencies, educational institutions, and international organisations interested in preserving the multilingual and multicultural space of Central Asia. The article is of practical and theoretical significance for specialists in the fields of linguistics, regional studies, and international relations, as well as for politicians and public figures seeking to ensure the sustainable development of the region by strengthening its linguistic and cultural potential.

Keywords: Russian language, Central Asia, language policy, intercultural communication, linguistic education, Russian world, soft power policy

For citation: Popova S.V., Lyashenko O.V., Vshivtseva L.N. The role of the Russian language in the multinational space of Central Asia: challenges and strategies for preservation. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 86–106. doi: 10.17223/19996195/73/5

Введение

Центральная Азия – регион с богатым этнокультурным многообразием, где русский язык традиционно играл важную роль в межнациональных коммуникациях, образовании и административных структурах. В советский период русский язык был не только средством межэтнического общения, но и важным инструментом интеграции различных народов региона, обеспечивал единое информационное и культурное пространство. Он служил связующим звеном между представителями разных национальностей, способствуя формированию общей советской идентичности.

После распада СССР ситуация кардинально изменилась. В условиях формирования национальных государств и новых политических реалий роль русского языка подверглась значительным трансформациям. Возникли новые вызовы, связанные с национальной языковой политикой и изменением социально-политического контекста. Статус и использование русского языка в странах Центральной Азии стали предметом активных дискуссий и пересмотров. Противоположные позиции представлены, с одной стороны, сторонниками активных мер по латинизации и возрождению национальных языков, а с другой – сторонниками сохранения русского языка как важного средства коммуникации в ключевых сферах жизнедеятельности. Это требует глубокого анализа и поиска эффективных стратегий для сохранения и развития русского языка в современных условиях.

Особое внимание заслуживает многоэтнический состав населения региона. Так, в Казахстане, где русский язык признан языком межнационального взаимодействия, проживают представители более 130 этнических групп. Эта этническая палитра включает казахов, русских, узбеков, украинцев, татар и др., что формирует множество межэтнических связей. Перед обществом встает задача обеспечения взаимопонимания между этими группами. Исторически сложившаяся роль русского языка может обеспечить такую функциональную связь, являясь фактором, способствующим общему взаимодействию. В странах Средней Азии, где ярко выражены этнические и языковые различия, русский выступает как «технология» упрощения коммуникации и интеграции в социальные

процессы. Его использование – скорее необходимость, чем просто удобство. Один из гипотетических сценариев – исчезновение русского из ежедневных коммуникаций – создаст необходимость разработки новых механизмов межэтнического взаимодействия.

Немаловажную роль играет русский язык и в экономической сфере. Аналитика показывает, что торгово-экономические связи России с регионами Центральной Азии остаются значительными. Согласно статистическим данным, объём товарооборота Кыргызстана с Россией по итогам 2024 г. составил около 3 млрд долл., увеличившись на 23,5% по сравнению с предыдущим годом. Экспорт Узбекистана в Россию за январь–июль 2024 г. достиг 6,8 млрд долл., что на 28,3% превышает аналогичный показатель 2023 г. Эти показатели свидетельствуют о необходимости владения русским языком как инструментом для ведения деловых переговоров, подписания контрактов и формирования стабильных экономических связей [1].

В советский период русский язык был обязательным предметом в образовательных учреждениях, широко использовался в государственных органах, средствах массовой информации и научной сфере. Согласно переписи населения 1989 г., более 80% жителей региона владели русским языком, что свидетельствовало о его доминирующем положении и широком распространении [2]. Однако после обретения независимости страны начали проводить политику, направленную на укрепление национальной идентичности, что способствовало постепенному снижению роли русского языка в общественной жизни.

В настоящее время, по данным различных исследований, доля русскоязычного населения в большинстве стран Центральной Азии составляет около 50%, за исключением Казахстана [3], где наблюдается тенденция к росту числа русскоязычных граждан благодаря развитию двуязычного образования и поддержке русского языка на государственном уровне. В то же время в таких странах, как Таджикистан и Туркменистан, позиции русского языка значительно ослабли, что связано с изменениями в языковой политике, миграционными процессами и социально-экономическими факторами.

Роль России в судьбе русского языка в Центральной Азии остаётся значительной. Она продолжает выступать важным центром культурного, образовательного и научного обмена с регионами, оказывая поддержку и стимулируя развитие русскоязычного образования. Например, российские университеты открывают филиалы, а также реализуют программы обмена студентами и профессионалами, что способствует сохранению русского языка в сфере обучения и профессиональной деятельности. Российская Федерация также активно участвует в культурных проектах, организует фестивали и мероприятия, укрепляющие межкультурные связи. Однако существует ряд проблем, таких как недостаточное фи-

нансирование российских инициатив в регионе, ограниченные возможности для развития полной языковой среды и формирование конкурирующих языковых политик со стороны местных властей и других стран.

Геополитические игроки, такие как США, Китай, страны Западной Европы, Турция и Япония, активно стремятся закрепиться в регионе и сформировать лояльность через распространение своей культуры и языка. Цель подобной активности – увеличить культурное и экономическое присутствие в Центральной Азии, используя язык как инструмент «мягкой силы». Это создает дополнительные риски для сохранения статуса русского языка и его роли в региональной коммуникации.

Влияние этих факторов отражает сложность и неоднородность языковой ситуации в регионе, подчеркивает необходимость комплексного и системного подхода к изучению роли русского языка в Центральной Азии. Исследование динамики статуса русского языка в регионе является актуальной задачей, позволяющей понять современные тенденции, выявить ключевые проблемы и разработать рекомендации по укреплению его позиций в условиях многоязычия и конкурентной среды.

Методология исследования

В данной работе использован комплексный набор ключевых концепций, теорий и методов, позволяющих всесторонне проанализировать положение, риски и перспективы развития русского языка в странах Центрально-Азиатского региона. Теоретическую основу исследования составляет классическая и современная социолингвистическая теория, рассматривающая русский язык как систему, динамично взаимодействующую с социокультурной средой. Применяются концепции социологической лингвистики, акцентирующие внимание на роли языка в формировании идентичности и межэтнических коммуникациях.

При исследовании роли русского языка в многонациональном пространстве Центральной Азии мы опирались на идеи Д. Гамперца о межкультурной коммуникации и контекстуальных моделях, используя его методы оценки межэтнического взаимодействия и концепцию языкового посредничества. Этот подход был адаптирован нами для анализа коммуникации между этническими группами региона, на основе которого мы разработали собственные методические инструменты – систему критериев оценки роли русского языка в межэтническом взаимодействии, региональных особенностей его использования. Это позволило более глубоко понять функции русского языка как лингвистического моста и выявить его значимость в условиях многообразия этнокультурных сообществ.

Работы П. Традгилла по вариативности языка способствовали изучению региональных и социальных вариантов русского языка. На примере Туркменистана и Киргизии мы показали влияние закрытости или открытости региона на специфику использования русского языка.

Значима для статьи теория Е.Д. Поливанова о зависимости направления процессов языковой эволюции от социальных факторов, а также мысль Л.В. Щербы о том, что «сложность языковой структуры соответствует социальной сложности общества, где любая форма социальной дифференциации вызывает дифференциацию речевой деятельности и, как следствие, языкового материала» [4]. В этом плане мы показали, что языковая политика, направленная на постепенную замену кириллицы на латиницу в алфавитах национальных языков, нередко приводит к языковой раздробленности и путанице.

Используется принцип равенства перед законом Б. Девите, согласно которому правительства должны использовать ровно столько языков, на скольких говорят члены данного общества. В частности, несмотря на усилия по ослаблению роли русского языка, в Казахстане и Киргизии русский язык находится на втором месте по числу владеющих им и на третьем по числу носителей. Сохраняется значительный спрос на русский язык в образовании и в Узбекистане.

Применение теории языковых коммуникаций Н. Никольского позволило проанализировать текущую языковую динамику региона, выявить типы ситуаций, характерные для конкретного времени и контекста, а также разработать стратегии управления развитием русского языка, исходя из специфики обстоятельств. Мы показали, как разные ситуации языкового взаимодействия, выделенные Н. Никольским, влияют на положение русского языка в государствах Центральной Азии. Было определено, что после распада СССР и обретения независимости доминировала конфликтная ситуация, когда происходила конфронтация между русским языком и местными государственными языками при распределении ресурсов, статуса и прав на использование языков. На основе этого возникла резонансная ситуация, когда политическими средствами было введено ограничение русского языка, а государственные языки заняли доминирующее положение во многих сферах. Однако в некоторых странах региона, например в Киргизии, социальные и экономические проблемы заставили сформировать кооперативную ситуацию, при которой возможно двуязычие.

Использование системного подхода позволило рассмотреть проблему в её целостности, выявить взаимосвязи и взаимодействия между различными факторами, влияющими на снижение статуса русского языка, а также определить эффективные пути его сохранения и развития в условиях многонационального и многокультурного региона. Системный подход обеспечил возможность многопланового анализа языковой ситуации в различных срезах: политико-историческом, социальном, культурном и экономическом; позволил сформировать целостную картину динамики и перспектив русского языка в странах Центральной

Азии. Системное моделирование способствовало выявлению динамических связей, прогнозированию развития и оценке эффективности реализуемых стратегий, а также обеспечило комплексный подход к решению проблем языкового разнообразия и межэтнического взаимодействия.

Главный методологический принцип работы – принцип историзма, который предполагает рассмотрение языковой ситуации и процессов развития русского языка во временной перспективе, с учётом исторических условий и изменений. В работе этот принцип использовался для анализа исторической эволюции статуса русского языка, его роли в разных эпохах и влияние исторических событий (политических, культурных, социальных) на формирование языковой политики региона. Применение принципа историзма позволило выявить закономерности и тенденции развития русского языка, понять причины современных языковых явлений в контексте прошлого, а также проследить динамику межэтнических отношений с точки зрения языковой перспективы. Это обеспечило глубокое понимание сложного взаимодействия языковых и социальных факторов в исторической ретроспективе.

С помощью общенаучного метода сравнения было сопоставлено влияние различных внешнеполитических игроков, таких как Россия, Китай, США, европейские страны, на социально-культурное развитие региона и статус русского языка. Сравнительный анализ способствовал выявлению различий и сходств в языковой политике и её последствиях в разных странах, что дало возможность определить наиболее значимые вызовы и возможности для сохранения русского языка.

Для углубления анализа применялся метод контент-анализа официальных документов, образовательных программ и СМИ, что позволило исследовать тенденции в языковой политике и общественном восприятии русского языка. Также применялся историко-сравнительный метод для изучения эволюции роли русского языка с советского периода до современности, что помогло проследить ключевые изменения и их причины.

Важным инструментом исследования стали статистические методы, включая анализ данных переписей населения и опросов, отражающих уровень владения и использования русского языка в различных социальных группах и регионах Центральной Азии. Это способствовало оценке реальных языковых практик и выявлению демографических и социальных факторов, влияющих на динамику русского языка.

Сочетание этих теоретических положений и методов обеспечило комплексное и многогранное исследование проблемы, позволило выявить причины, динамику и механизмы языковых изменений, а также предсказывать потенциальные тренды развития ситуации.

Исследование и результаты

Вопрос, почему русский язык всё реже используется в образовательной, политической и медийной сферах стран Центральной Азии, сложен и многогранен. Анализ показывает, что существует целый комплекс причин, связанных как с внутривнутриполитическими особенностями региона, так и с изменениями в международных отношениях. Один из важнейших факторов уменьшения роли русского языка – это последовательная политика продвижения национальных языков в странах региона. После обретения независимости в начале 1990-х гг. многие государства региона начали активно укреплять свои национальные идентичности, что выразилось в языковой политике, направленной на приоритетное использование государственных языков. Такой языковой национализм стал важным инструментом формирования национального самосознания и укрепления суверенитета. Наиболее жестко такая политика проводилась правительством Таджикистана, Узбекистана, Туркменистана, что привело к постепенному отказу от русского языка в обучении и официальном, государственном общении. В Таджикистане еще с 2009 г. вся официальная переписка, документооборот и культурные события проводятся только на таджикском языке, что было связано с официальной утратой русским языком статуса языка межнационального общения [5].

Узбекистан в числе вторых в регионе предпринимает усилия по ослаблению роли русского языка, а значит и ограничению влияния России в целом. Исключение упоминания русского языка из конституции страны в середине 1990-х гг. создало благоприятную политическую почву для дальнейшей дерусификации общества. Государственная документация ведется только на узбекском языке, что фактически нивелирует статус русского языка в официальной сфере. В то же время в стране сохраняется значительный спрос на русский язык в образовании, о чем свидетельствует функционирование около тысячи школ с преподаванием на русском языке. Наряду с этим в республике продолжают функционировать десятки газет и журналов на русском языке. Сохраняются многочисленные культурные центры, которые проводят различные мероприятия на русском языке, что поддерживает культурные и образовательные связи с русскоязычным миром [6]. Тем не менее общее сокращение русскоязычного населения и усиление позиций узбекского языка создают тенденцию к постепенному снижению роли русского языка в обществе.

Ситуация с русским языком в Туркменистане является самой сложной и драматичной среди всех стран региона. Правительство Туркменистана рассматривает влияние русского языка как угрозу своему суверенитету и делает все возможное, чтобы ограничить его роль. В республике практически полностью отсутствуют СМИ на русском языке –

осталась только газета «Нейтральный Туркменистан». Из-за этого новое поколение жителей практически не знает русского языка, что резко снижает возможность для межкультурных контактов и сотрудничества. Большинство классов с русским языком обучения закрыты еще в 1990-е гг., остались только единицы. Контакты с Россией ограничены еще наличием визового режима, отсутствием трудовой миграции в Россию, что снижает возможность обмена культурным опытом. В целом Туркменистан в настоящее время считается самым закрытым государством из всех постсоветских республик [5].

Более осторожную стратегию можно было наблюдать в Казахстане и Киргизии, где учитывались возможные социально-экономические риски в связи с резким нивелированием русского языка. В этих странах русский язык по-прежнему является официальным, находится на втором месте по числу владеющих им и на третьем по числу носителей. Играя роль языка межнационального общения, русский язык объединяет различные этнические и региональные группы, способствует консолидации северных и южных регионов страны [7]. Это помогает поддерживать социальную стабильность и интеграцию в многонациональном обществе. Однако в последние годы политика в отношении русского языка значительно ухудшилась. В 2021 г. были созданы так называемые языковые патрули [8], чья деятельность направлена на контроль над использованием только казахского языка. Следует добавить, что настроения, связанные с появлением этих патрулей, были достаточно враждебными по отношению к русскому языку. Подобная политика способна значительно повлиять на общественные настроения, вызвать чувство отчуждения и несправедливости у значительной части населения. Это негативно сказывается на развитии межкультурного диалога и может привести к усилению этнических противоречий. При дальнейшем ухудшении ситуации и эскалации подобных конфликтов существует высокий риск дестабилизации не только внутри Казахстана, но и во всем регионе Центральной Азии в целом, что может повлиять на социальную и политическую устойчивость этих государств.

Правительство Киргизии, подобно другим среднеазиатским республикам, прилагало усилия по повышению статуса национального языка. Однако остро встала проблема оттока квалифицированных специалистов за рубеж, что усилило дефицит кадров в стране. Чтобы преодолеть экономический упадок, пришлось законодательно закрепить статус русского языка. Такой прагматичный подход способствовал более высокому уровню владения языком, что дает преимущества киргизским мигрантам при устройстве на работу в России [9].

Второй значимый фактор снижения роли русского языка в среднеазиатских государствах – недостаточно активная позиция самой России

в социокультурном взаимодействии с регионом. Устойчивые взаимоотношения с Центральной Азией сложились еще в советское время, когда страны региона были активно включены в культурное пространство «русского мира». Под «русским миром» в данном случае имеется в виду «межнациональное объединение людей, принадлежащих к разным народам», которые, прежде всего, «говорят по-русски», объединены общностью исторической судьбы, а также могут разделять идеалы и ценности русской культуры [10. С. 34]. Однако сегодня такое языковое объединение ограничивается современными социально-политическими и культурными реалиями региона. Россия не всегда учитывает и вовремя реагирует на эти изменения.

После распада СССР и последующего ориентирования Российской Федерации на западный путь развития в 1990-е и начале 2000-х гг. страна временно ослабила свое взаимодействие с бывшими союзниками из Центральной Азии, что частично способствовало формированию нынешней непростой ситуации. Сегодняшняя российская позиция относительно укрепления языкового и культурного влияния в регионе часто выражена чрезмерно расплывчато и не имеет четко сформулированной системы мер. В то же время наблюдается устойчивый рост интереса со стороны широких слоев населения среднеазиатских стран к изучению русского языка, что создаёт потенциал для дальнейшего сотрудничества.

Существует ряд серьёзных проблем и вызовов, которые препятствуют реализации этого потенциала [11]:

1. Отсутствие системной и комплексной поддержки абитуриентов из Средней Азии, которые хотят учиться в России, включая недостаток информационной помощи, квот и грантов.

2. Недостаточная финансовая поддержка совместных вузов и филиалов российских образовательных учреждений по сравнению с конкурирующими американскими и европейскими университетами.

3. Финансовая ограниченность большого числа абитуриентов и их семей, из-за которой многие предпочитают обучение в странах, предлагающих более выгодные гранты и условия, что усиливает отток талантливой молодежи из русскоязычной образовательной среды.

4. Отсутствие единой образовательной политики и координированной системы образования в масштабах всего региона. Это вызывает критические замечания со стороны экспертов в отношении недостаточной эффективности деятельности Россотрудничества и других российских институтов, которые ведут работу в сфере культуры и образования [12]. В результате наблюдается постепенный отход многих бывших советских республик Центральной Азии от традиционного «русского мира» и поиск новых ориентиров сотрудничества, нередко в пользу других региональных и мировых игроков.

По мнению эксперта С. Маркедонова [13], в России до настоящего момента не выработана чёткая, прагматичная и комплексная стратегия по продвижению «русского вопроса» и русского языка за пределами страны, что существенно ограничивает возможности по укреплению культурных и образовательных связей с регионами Центральной Азии. Вместе с тем в последние годы отмечаются определённые позитивные изменения и инициативы. В частности, в Таджикистане в 2023 г. появились четыре новые школы с русскоязычным преподаванием. В Киргизии активную деятельность ведет фонд «Русский мир», который выпускает необходимую русскоязычную учебную литературу, регулярно повышает квалификацию учителей и поддерживает деятельность сразу трех центров русского языка. Кроме того, эта организация проводит разнообразные культурно-развлекательные мероприятия и оказывает грантовую поддержку русскоязычным СМИ, что способствует повышению статуса и престижа русского языка среди местного населения [14].

Тем не менее на государственном уровне в России пока отсутствует выстроенная и последовательная долгосрочная политика, направленная на системное укрепление культурных, образовательных и языковых связей с Центральной Азией. Приоритеты в этой области остаются невыясненными, что затрудняет эффективное распределение ресурсов и мобилизацию необходимых институтов для реализации подобной стратегии. В настоящее время основные получатели российских образовательных программ и проектов находятся в столицах стран региона (например, в Бишкеке и Душанбе) или в традиционно русскоязычных районах (север Казахстана). Это оставляет без внимания менее благоприятные территории с точки зрения отношения к русскому языку. Такая ситуация требует корректировки стратегии с целью усиления влияния русского языка в более периферийных районах и их интеграции в культурное пространство «русского мира» [15].

Стоит отметить, что русский язык по-прежнему играет ключевую роль и нередко остаётся единственным средством общения между странами Центральной Азии и внешним миром. Это связано с ограниченным распространением местных языков в международном информационном пространстве, по сравнению с русским. Усиливает статус русского языка в регионе и недостаток качественных учебных материалов и сравнительно низкий уровень преподавания. При этом население региона еще слабо владеет другими зарубежными языками, например английским или китайским, которые пока не смогли заменить русский как основной язык общения и образования. Слабая медиаплатформа национальных языков, а также низкое качество и количество местных СМИ дополнительно способствуют сохранению популярности и функциональной необходимости русского языка в повседневной жизни региональных со-

обществ. Однако все это, вероятно, носит временный характер и в будущем будет трансформироваться в зависимости от внутривнутриполитических и культурных изменений как самой России, так и стран Центральной Азии.

Третий важный фактор, ослабляющий влияние русского языка в среднеазиатских странах, это активное стремление других геополитических игроков закрепиться в регионе и сформировать лояльность через распространение своей культуры и языка. Активный интерес к региону проявляют США, Турция, Китай, Иран, а также европейские и арабские страны, которые реализуют свои многочисленные образовательные и культурные программы. В начальной фазе языкового влияния в Центрально-Азиатском регионе ведущую роль сыграли исламские страны – Саудовская Аравия, Иран, Турция и Пакистан. Они сосредоточили усилия на организации образования в рамках исламской традиции, что оказалось особенно важным для мусульманского большинства региона. При активной поддержке Турции в Туркменистане, Казахстане и Киргизии были созданы учебные заведения разного уровня: школы, гимназии и университеты, где обучение ведётся на двух языках – турецком и английском. Кроме того, создаются программы студенческого обмена, которые направлены на подготовку национальной элиты с культурной и политической ориентацией в сторону Турции. Общие исторические, культурные и религиозные связи предоставляют Турции значительные преимущества: она активно открывает культурные центры, организует конференции и мероприятия, тем самым культивируя своё влияние и позицию в Центральной Азии [9].

Особое значение для региональной языковой политики имеет инициатива Турции по постепенной замене кириллицы на латиницу в алфавитах национальных языков, что полностью уже реализовано в самой Турции. Такое решение вызывает сильное воздействие на статус русского языка, поскольку нередко приводит к языковой раздробленности и путанице. К примеру, в Узбекистане сейчас наблюдается использование одновременно латинского и кириллического алфавитов: на улицах городов и в публичных местах встречаются надписи и объявления, выполненные на разных системах письма, что создаёт определённые сложности в коммуникации и восприятии языка [5]. Казахстан планирует также полностью перейти на латиницу и тем самым присоединиться к Узбекистану и Туркменистану – странам, уже избравшим этот путь [15]. Важно подчеркнуть, что именно эти три государства являются одними из самых экономически развитых и населённых в Центральной Азии, на их долю приходится около 78,8% всего населения региона [16]. Решение Казахстана перейти на латинскую графику вызвало неоднозначную реакцию: в стране проживает одна из крупнейших в регионе русскоязычная община – более 2 млн человек, а сама республика имеет протяжённую границу с Россией и исторически выступает её стратегическим

партнёром. Многие эксперты и жители этой страны расценивают этот шаг как попытку снизить российское влияние и укрепить собственную национальную идентичность. Кроме Турции, значимую роль в культурно-образовательном пространстве региона играет и Иран, который продвигает программы студенческого обмена, расширяет библиотечную и научную инфраструктуру, что способствует усилению его позиций в Центральной Азии. Однако религиозная специфика иранского влияния, ориентированного на шиитские традиции, нашла отклик преимущественно в Таджикистане, тогда как другие страны региона в основном ориентируются на суннитский ислам, что ограничивает масштаб и глубину иранского культурного проникновения.

После распада СССР регионы Центральной Азии привлекли повышенное внимание США и западноевропейских стран, которые реализуют свои интересы через многочисленные негосударственные фонды, прежде всего фонд Сороса. Эти организации активно выдают гранты и стипендии для обучения в США, что делает американское образование очень популярным среди молодежи региона. Большая часть молодых людей мечтает переехать в Америку и получить качественное образование. В результате английский язык постепенно вытесняет русский в качестве основного языка международного общения и обучения. В частности, статистика показывает, что большинство казахстанских студентов предпочитают обучаться за границей именно в Великобритании (3 031 студент) и США (2 287), а в российских вузах их число в разы меньше (741) [14]. Продвижению США способствует и создание филиалов своих университетов, например, в Алма-Ате и Бишкеке, что ведет к популяризации американских образовательных стандартов и ценностей. За счёт увеличения финансирования этих учреждений и активного продвижения американской системы образования в регионе наблюдается постепенное снижение влияния русского языка и стандартов, а также расширение англоязычной образовательной среды. Такой подход помогает США укрепить культурное и политическое влияние в регионе, формируя даже новую элиту, ориентированную на западные ценности и стиль жизни.

Еще несколько десятилетий назад политическая и культурная элита стран Центральной Азии преимущественно обучалась на русском языке в России или в филиалах российских вузов, что способствовало укреплению исторически сложившихся культурных и политических связей с Российской Федерацией. Это обучение на русском языке не только формировало общую коммуникативную платформу для представителей региональной элиты, но и поддерживало устойчивость многолетних социальных, экономических и дипломатических отношений между странами. Однако в последние годы наблюдается существенная смена тенденций: сегодня большинство молодого поколения выбирает обучение в

западных университетах и колледжах, где преподавание ведется преимущественно на английском языке. Уже тысячи студентов из Центральной Азии получили возможность получить бесплатное образование по различным грантовым и стипендиальным программам западных стран, открывая для себя новые культурные и профессиональные горизонты [9].

В долгосрочной перспективе постепенное снижение роли России в образовательной сфере и уменьшение числа студентов, обучающихся на русском языке, может привести к определённой дестабилизации в регионе. Это связано с тем, что русский язык долгое время служил важнейшим элементом поддержки добрососедских отношений и союзнических связей между странами Центральной Азии, выступая своего рода «языковым мостом» в многонациональной и многокультурной среде. Тем не менее параллельно этому процессу происходит адаптация к современным требованиям глобализации: например, Казахстан, подобно Таджикистану, постепенно внедряет на государственном уровне образовательные программы трёхязычного формата, включающие казахский, русский и английский языки. Это свидетельствует о попытках сбалансированного развития языковой политики и образования с учётом международных трендов и внутренних потребностей страны. Однако большинство экспертов сходятся во мнении, что английский язык вряд ли полностью вытеснит русский в ближайшие десятилетия, поскольку он остаётся востребованным преимущественно среди ограниченного круга молодых специалистов и студентов, а русский по-прежнему широко используется в профессиональной и повседневной коммуникации [17]. В регионе активно реализуются и европейские программы, направленные на обмен научными специалистами («Коперник»), развитие профессионального взаимодействия между учёными из разных стран («Интас»), а также программы по сотрудничеству в области высшего образования («Темпус»). Углублению культурных связей способствуют также проекты по изучению европейских языков, в частности французского и немецкого. С 1999 г. активно внедряет свои языковые и культурные программы в странах Центральной Азии и Япония. Были открыты ряд культурных центров, проводятся регулярные мероприятия, направленные на популяризацию японского языка и культуры. Японские гранты позволяют студентам бесплатно изучать японский язык и продолжать образование в этой стране, однако по темпам развития японоведения регион пока отстаёт по сравнению с программами других иностранных государств [11].

Китай активно продвигает свой язык и культуру в Центральной Азии, начиная с 2000-х гг. В Кыргызстане и Таджикистане китайский язык занял третье место по популярности после русского и английского, что отражает растущий интерес и востребованность китайского языка среди молодёжи и специалистов [14]. А в Узбекистане и Казахстане были созданы институты Конфуция и открыты различные языковые центры. Грантовые программы

Китай предоставляют жителям центральноазиатских государств возможность обучаться в китайских вузах и обмениваться научным опытом. В отличие от России, Китай делает упор на развитие гуманитарных и образовательных проектов через платформу Шанхайской организации сотрудничества (ШОС), что значительно повышает влияние китайской культуры и языка в регионе. Кроме того, китайская политика ориентирована на осторожное и деликатное взаимодействие, избегая резких и агрессивных методов продвижения своих интересов, что выгодно отличает её от некоторых других внешних игроков на центральноазиатской арене [11].

Таким образом, образовательная карта Центральной Азии становится всё более многообразной и мультилингвальной, отражая как исторические, так и новые геополитические вызовы, и тенденции. Динамика развития языковой ситуации в Центральной Азии демонстрирует постепенный и многофакторный сдвиг в сторону англоязычной, турецкой и китайской культурной и образовательной среды, что создает новые вызовы для русского языка и русскоязычного сообщества, а также вызывает опасения о потере уникального историко-культурного наследия региона.

В результате проведённого исследования становится очевидным, что русский язык в многонациональном пространстве Центральной Азии сталкивается с серьезными вызовами. Они связаны с изменениями в языковой политике, усилением позиций национальных и иностранных языков, а также трансформацией образовательных и культурных процессов. Заметно снижается и эффективность преподавания русского языка – не только из-за недостатка качественных учебно-методических материалов, адаптированных к современным запросам учеников, но и по причине низкой профессиональной подготовки преподавателей-русистов. Как правило, многие из них не владеют иностранными языками, не имеют достаточного опыта межкультурного общения и педагогических методик, направленных на сравнение и сопоставление русского языка с национальными языками Центрально-Азиатского региона [12]. Все эти факторы снижают уровень преподавания и препятствуют формированию позитивного образа русского языка и культуры среди молодежи. Падение уровня владения русским языком, который долгое время был основной базой общения и культурного обмена народов региона, грозит ослаблением добрососедских отношений и потенциальной утратой единой платформы для межгосударственного диалога в будущем.

Тем не менее русский язык сохраняет важный потенциал как средство коммуникации и культурного обмена при условии выработки и реализации комплексной и согласованной стратегии его поддержки. Необходимо модернизировать систему изучения русского языка, развивая совместные образовательные программы, повышая квалификацию преподавателей и внедряя современные методики и цифровые технологии, что повысит эффективность и привлекательность изучения русского

языка. Расширение культурных и научных обменов, поддержка проектов, направленных на укрепление русскоязычного культурного пространства, создадут условия для сохранения и развития русской культурной традиции в регионе. Важна финансовая и институциональная поддержка со стороны России для создания языковых центров, грантовых программ и стипендий, которые будут стимулировать молодёжь к изучению русского языка. Использование современных цифровых платформ и медиа поможет популяризировать русский язык и адаптировать образовательные процессы к реалиям современного информационного общества и предпочтениям молодого поколения. Не менее значимо сохранение русского языка как средства межэтнического диалога и интеграции, что способствует поддержанию мирного сосуществования и сотрудничества в многонациональных обществах Центральной Азии. В этом плане значимо, что в 2023 г. президентом Казахстана К.К. Токаевым был предложен проект по созданию международной организации по продвижению русского языка под эгидой СНГ. Это предложение было одобрено президентом России В.В. Путиным, который пообещал оказать всестороннюю поддержку этому проекту. Подобные шаги свидетельствуют о том, что сотрудничество и координация усилий на государственном и международном уровнях выступают фундаментальными условиями для сохранения и развития русского языка и культуры в Центральной Азии.

Реализация вышеуказанных условий позволит не только сохранить и укрепить позиции русского языка в регионе, но и поддерживать развитие многоязычного и мультикультурного пространства Центральной Азии, обеспечивая баланс между национальной идентичностью и открытостью к международному сотрудничеству.

Заключение

Подводя итог, стоит подчеркнуть, что в условиях быстрорастущей и интенсивной конкуренции за влияние в регионе русский язык сталкивается с серьёзными вызовами и при отсутствии своевременных и системных мер рискует утратить своё значительное положение в странах Центральной Азии. В современном международном климате очень важно, чтобы Россия разработала и реализовала четкую и последовательную стратегию гуманитарного сотрудничества, которая бы способствовала укреплению позиций русского языка и культуры в этом регионе. Без такого комплексного подхода перспективы российского гуманитарного влияния будут весьма туманными.

Будущее расширение сферы влияния русского языка в странах Центральной Азии напрямую зависит от реализации многогранных и целенаправленных проектов. Они должны охватывать широкий спектр направлений: начиная от деятельности государственных и частных образовательных учреждений различного уровня (от начальных школ до

университетов) и заканчивая культурными центрами, средствами массовой информации, а также проектами в сфере цифровых технологий и социальных сетей. Всё это должно быть доступно и интересно местному населению, вызывая у них желание учить и использовать русский язык в повседневной жизни и в профессиональной деятельности.

Особое значение имеет развитие программ по подготовке новых педагогических кадров, ориентированных на эффективное преподавание русского языка. В эти программы необходимо привлекать представителей всех народов региона, чтобы обеспечить межкультурное взаимодействие и взаимное уважение. Формирование сильной, подготовленной и мотивированной педагогической базы – это ключевой фактор для того, чтобы русский язык оставался живым, современным и востребованным в условиях стремительного изменения социально-экономического и культурного ландшафта региона. Только через целенаправленные усилия по укреплению образовательной и культурной сфер можно сохранить и расширить влияние русского языка в Центральной Азии, обеспечивая его развитие и интеграцию в современные международные процессы.

Список источников

1. **Гасс К.** Зачем сохранять русский язык в Центральной Азии. URL: <https://snob.kg/labirint/pro-svobodu/item/8065-zachem-sokhranyat-russkij-yazyk-v-tsentralnoj-azii> (дата обращения: 18.10.2025).
2. **Абдуллаев Е.** Русские в Узбекистане 2000-х: идентичность в условиях демодернизации // Русский мир в Центральной Азии : сб. ст. и материалов / под ред. А.А. Князева.) Вып. 1. Бишкек: Центральноазиатский институт русской диаспоры, 2007. С. 9–33.
3. **Польских А.** Русский язык в Центральной Азии лучше всего знают в Казахстане // Русский Мир. 11.12.2013. URL: <https://russkiymir.ru/news/48713/> (дата обращения: 20.01.2023).
4. **Шерба Л.В.** О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Известия АН СССР. Отделение общественных наук. М. : Наука, 1931. № 1. С. 113–121.
5. **Синько В.** Русский язык в Азии стал камнем преткновения. URL: <https://www.gumilev-center.ru/russkij-yazyk-v-azii-stal-kamnem-pretkoveniya/?ysclid=lemqxzq1cq748440217> (дата обращения: 12.02.2023).
6. **Боришполец К.П.** Русский язык в центрально-азиатском регионе // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 2 (35). С. 63–70.
7. **Маркедонов С.** Русский язык в Центральной Азии: статус и реалии. URL: <https://blogs.voanews.com/russian/new-eurasia/2013/07/04/> (дата обращения: 01.02.2023)/
8. **Мендочич Н.** «Не забывайте, кто вы тут» // Lenta.Ry. 03.10.2021 URL: https://lenta.ru/articles/2021/10/03/kaz_naz/ (дата обращения: 01.05.2025).
9. **Бекмурзаев Н.** Положение русского языка в странах Центральной Азии. URL: <https://cabar.asia/ru/polozhenie-russkogo-yazyka-v-stranah-tsentralnoj-azii?ysclid=lemr-vysaks248967479> (дата обращения: 01.02.2023).
10. **Макишанидзе Н.В.** Языковая объективация культурного концепта «русский мир» в современном медийном дискурсе (по данным Национального корпуса русского языка) // Язык и культура. 2025. № 70.
11. **Старачк М.В.** Российское образование на русском языке как фактор влияния России в Центральной Азии: что происходит и что делать. URL: <https://www.russkiymir.ru/publications/190915/> (дата обращения: 02.02.2025).

12. **Соков К.** На юге СНГ «русский мир» становится азиатским. URL: <https://www.ritmurasia.org/news--2015-11-21--na-juge-sng-russkij-mir-stanovitsja-aziat-skim-20653> (дата обращения: 04.02.2025).
13. **Евдокимов А.Н., Давыдова Т.А., Савкин Д.А.** Русский Язык в Центральной Азии: современное состояние и перспективы // Проблемы постсоветского пространства. 2020. № 7 (3). С. 373–388.
14. **Летняков Д.Э.** Роль русского языка в постсоветской Центральной Азии // Политика. 2015. № 4 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-russkogo-yazyka-v-postsovetskoy-tsentralnoj-azii> (дата обращения: 04.02.2025).
15. **Николаев А.** Русский язык ищет в Центральной Азии «пятый угол»? // Росбалт. 12.03.2018. URL: <http://www.rosbalt.ru/world/2018/03/12/1687165.html> (дата обращения: 06.02.2025).
16. **Шабалин А.** Сколько людей будет жить в Центральной Азии через 30 лет. Инфографика // КакТакТо. 18.05.2018. URL: <http://mediaplov.asia/ru/news/732-skolko-lyudey-budet-zhit-v-centralnoj-azii-cherez-30-let-infografika?ysclid=lemtfvqp8r138240713> (дата обращения: 10.03.2025).
17. **Князев А.А.** Статус русскоязычия в Центральной Азии. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/2503040/post122935319/> (дата обращения: 05.03.2025).

References

1. Gass K. Zchem sohranyat' russkij yazyk v Central'noj Azii [Why Preserve the Russian Language in Central Asia] // URL: <https://snob.kg/labirint/pro-svobodu/item/8065-zchem-sokhranyat-russkij-yazyk-v-tsentralnoj-azii> (Accessed: 18.10.2025).
2. Abdullaev E. (2007) Russkie v Uzbekistane 2000-x: identichnost' v usloviyax demodernizacii [Russians in Uzbekistan in the 2000s: Identity in the Context of Demodernization] // Russkij mir v Central'noj Azii: sbornik statej i materialov / pod red. A.A. Knyazeva. 1. Bishkek: Central'noaziatskij institut russkoj diaspor. pp. 9–33.
3. Pol'skix A. (2013) Russkij yazyk v Central'noj Azii luchshe vsego znayut v Kazakhstane [The Russian Language in Central Asia is Best Known in Kazakhstan] // Russkij Mir // URL: <https://russkiymir.ru/news/48713/> (Accessed: 20.01.2023).
4. Shcherba L.V. (1931) O troyakom aspekte yazykovyh yavlenij i ob eksperimente v yazykoznanii [On the threefold aspect of linguistic phenomena and on experiment in linguistics] // Izvestiya AN SSSR. Otdelenie obshchestvennyh nauk. M.: Nauka. 1. pp. 113–121.
5. Sin'ko V. Russkij yazyk v Azii stal kamnem pretknoveniya [The Russian language in Asia has become a stumbling block] // URL: <https://www.gumilev-center.ru/russkij-yazyk-v-azii-stal-kamnem-pretknoveniya/?ysclid=lemqxzq1cq748440217> (Accessed: 12.02.2023).
6. Borishpolecz K.P. (2014) Russkij yazyk v central'no-aziatskom regione [Russian language in the Central Asian region] // Vestnik MGIMO-Universiteta. 2 (35). pp. 63–70.
7. Markedonov S. Russkij yazyk v Centralnoj Azii: status i realii [Russian language in Central Asia: status and realities] // URL: <https://blogs.voanews.com/russian/new-eurasia/2013/07/04/> (Accessed: 01.02.2023).
8. Mendkovich N. (2021) 'Ne zabyvajte, kto vy tut' ["Don't forget who you are here"] // Lenta.Ru URL: https://lenta.ru/articles/2021/10/03/kaz_naz/ (Accessed: 01.05.2025).
9. Bekmurzaev N. Polozhenie russkogo yazyka v stranax Central'noj Azii [The situation of the Russian language in the countries of Central Asia] // URL: <https://cabar.asia/ru/polozhenie-russkogo-yazyka-v-stranah-tsentralnoj-azii?ysclid=lemrvysaks248967479> (Accessed: 01.02.2023).
10. Makshanceva N.V. (2025) Yazykovaya objektivaciya kul'turnogo koncepta 'russkij mir' v sovremenном medijnom disкурse (po dannym Nacionalnogo korpusa russkogo yazyka) [Linguistic objectification of the cultural concept "Russian world" in modern media discourse (according to the National Corpus of the Russian language)] // Yazyk i kul'tura. 70. pp. 34.
11. Starchak M.V. Rossijskoe obrazovanie na russkom yazy'ke kak faktor vliyaniya Rossii v Central'noj Azii: chto proiskhodit i chto delat' [Russian education in Russian as a factor of

- Russia's influence in Central Asia: what is happening and what to do] // URL: <https://www.russkiymir.ru/publications/190915/> (Accessed: 02.02.2025).
12. Sokov K. Na yuge SNG 'russkij mir' stanovitsya aziatskim [In the south of the CIS, the "Russian world" is becoming Asian] // URL: <https://www.ritmeurasia.org/news--2015-11-21--na-yuge-sng-russkij-mir-stanovitsja-aziatskim-20653> (Accessed: 04.02.2025).
 13. Evdokimov A.N., Davydova T.A., Savkin D.A. (2020) Russkij Yazyk v Central'noj Azii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Russian Language in Central Asia: current state and prospects] // Problemy postsovetskogo prostranstva. 7 (3). pp. 373–388.
 14. Letnyakov D.E. (2015) Rol' russkogo yazyka v postsovetsoj Central'noj Azii [The role of the Russian language in post-Soviet Central Asia]. Politiya. 4 (79) // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-russkogo-yazyka-v-postsovetsoy-tsentralnoy-azii> (Accessed: 04.02.2025).
 15. Nikolaev A. (2018) Russkij yazyk ishhet v Central'noj Azii 'pyatyj ugol'? [Is the Russian Language Looking for a "Fifth Corner" in Central Asia?] / Rosbalt // URL: <http://www.rosbalt.ru/world/2018/03/12/1687165.html> (Accessed: 06.02.2025).
 16. Shabalin A. (2018) Skol'ko lyudej budet zhit' v Central'noj Azii cherez 30 let. Infografika. KakTakTo. [How Many People Will Live in Central Asia in 30 Years. Infographics] // URL: <http://mediaplov.asia/ru/news/732-skolko-lyudej-budet-zhit-v-centralnoy-azii-cherez-30-let-infografika?ysclid=lemtfvqp8r138240713> (Accessed: 10.03.2025).
 17. Knyazev A.A. Status russkoyazychiya v Central'noj Azii [The Status of the Russian Language in Central Asia] // URL: <https://www.liveinternet.ru/users/2503040/post122935319/> (Accessed: 05.03.2025).

Информация об авторах:

Попова С.В. – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и этнологии Гуманитарного института, Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь, Россия). E-mail: s_porova80@mail.ru

Ляшенко О.В. – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и этнологии Гуманитарного института, директор Регионального учебно-методического центра по включению в образовательные программы высшего образования модуля «Основы российской государственности» Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь, Россия). E-mail: olesyalyashenko@list.ru

Вшивцева Л.Н. – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и этнологии Гуманитарного института, Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь, Россия). E-mail: lyudmila-vshivceva@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Popova S.V., Ph.D. (Philosophy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Ethnology, North-Caucasus State Federal University (Stavropol, Russia). E-mail: yaksve@gmail.com

Lyashenko O.V., Ph.D. (Philosophy), Associate Professor of the Department of Philosophy and Ethnology, Director of the Regional educational and methodological center for the inclusion of the module «Fundamentals of Russian Statehood» in higher education programs, North-Caucasus State Federal University (Stavropol Russia). E-mail: olesyalyashenko@list.ru

Vshivtseva L.N., Ph.D. (Philosophy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Ethnology, North-Caucasus State Federal University (Stavropol Russia). E-mail: lyudmila-vshivceva@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 19.06.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 19.06.2025; accepted for publication 31.01.2026

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Научная статья

УДК 372.881.1:373.5

doi: 10.17223/19996195/73/6

Обучение академическому чтению и аудированию в контексте заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку

Артем Петрович Гулов¹

¹ *Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия,
gulov@tea4er.org*

Аннотация. Рассматривается конфигурация рецептивного блока заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) по английскому языку как специфического формата проверки и драйвера обучения академическому чтению и аудированию старшеклассников. В центре анализа находятся задания рецептивного цикла заключительных этапов ВсОШ 2023–2025 гг., включающие как традиционные форматы чтения и аудирования, так и более сложные интегрированные модели, требующие одновременной обработки нескольких текстов и каналов восприятия. Объектом исследования выступает совокупность олимпиадных заданий по чтению и аудированию, а предметом – их лингводидактические и психолого-педагогические характеристики: уровневые и жанровые особенности текстов, баланс между локальным и глобальным пониманием, виды проверяемых умений, форматы тестовых заданий, а также тип и степень когнитивной нагрузки, обусловленной предъявляемым материалом и регламентом выполнения.

Цель исследования состоит в том, чтобы описать типологию и внутреннюю логику построения рецептивного блока, выявить его развивающий потенциал как средства формирования стратегий академического чтения и аудирования и одновременно селекционный потенциал как инструмента отбора наиболее подготовленных участников, а также наметить методические последствия для классной и внеурочной подготовки олимпиадников. На основе проведённого анализа формулируются практико-ориентированные рекомендации для учителей по организации работы с верхнеуровневыми текстами в системе углублённой подготовки школьников.

Эмпирической базой послужили открытые материалы заключительного этапа ВсОШ по английскому языку за 2023–2025 гг., включающие тексты разной жанровой принадлежности (публицистика, академический и псевдоакадемический дискурс, эссеистика, интервью и др.) и широкий спектр тестовых форматов, среди которых двухальтернативный формат, формат тройного истинностного выбора, задание с выбором одного ответа из четырех опций; интегрированное сопоставление источников; формат словообразовательного пропуска. Анализ проводится с опорой на современные подходы к обучению чтению и аудированию в условиях повышенной когнитивной нагрузки, концепцию академической грамотности и исследования олимпиадного движения, в том числе работы, посвящённые влиянию участия в олимпиадах на образовательные траектории учащихся.

Показано, что современные олимпиадные задания по чтению и аудированию систематически выходят за рамки проверки «технического» понимания текста и нацелены на диагностику и развитие метакогнитивных стратегий (планирование, мониторинг и оценка понимания), навыков критического чтения, интерпретации авторской позиции, работы с имплицитной информацией и сопоставления данных из нескольких источников, что приближает рецептивный блок к форматам академического чтения и аудирования, характерным для вузовской среды. Отмечается, что высокая плотность текстового материала, сложность интегрированных форматов и жёсткие временные рамки одновременно способствуют формированию стратегий академического чтения и слухового восприятия (выбор опорной информации, иерархизация смыслов, распределение внимания между каналами), но при этом усиливают селекционную функцию олимпиадных заданий, делая их чувствительными к различиям в стартовых возможностях, читательском опыте и доступе к качественным ресурсам подготовки. Делается вывод о необходимости целенаправленной переориентации подготовки школьников на развитие именно академического чтения и аудирования: освоение стратегий работы с объёмными и сложными текстами, формирование метапредметных умений анализа, интерпретации и критической оценки информации, лежащих в основе читательской и слушательской грамотности в старшей школе и на начальных этапах университетского обучения. Дополнительно подчёркивается важность более осознанного проектирования олимпиадных заданий как инструмента не только отбора, но и обучения: поддерживающего образовательный потенциал участников, создающего условия для накопления позитивного опыта взаимодействия со сложными текстами и снижающего риски усиления образовательного неравенства между разными группами школьников.

Ключевые слова: рецептивные задания, олимпиада школьников, чтение, аудирование, интегрированные форматы, академическая грамотность, метакогнитивные стратегии, проверка учебных достижений

Для цитирования: Гулов А.П. Обучение академическому чтению и аудированию в контексте заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Язык и культура. 2026. № 73. С. 107–139. doi: 10.17223/19996195/73/6

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/6

Training academic reading and listening in the context of the final stage of the Russian national English Olympiad in English

Artem P. Gulov¹

¹ *Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, gulov@tea4er.org*

Abstract. The article examines the configuration of the receptive component of the final stage of the Russian National English Olympiad in English as a specific format for assessing and as a driver of instruction in academic reading and listening for upper-secondary students. The focus of the analysis is on the set of receptive tasks used in the final stages of the Olympiad in 2023–2025, which includes both conventional reading

and listening formats and more complex integrated Listening & Reading models that require the simultaneous processing of several texts and input channels.

The object of the study is the corpus of Olympiad tasks in reading and listening, while its subject is their linguodidactic and psycho-pedagogical characteristics: text level and genre features, the balance between local and global comprehension, the types of skills assessed, the formats of test items, as well as the type and degree of cognitive load determined by the materials used and the time and format constraints imposed on test-takers. The aim of the study is to describe the typology and internal logic of the receptive block, to identify its developmental potential as a means of forming strategies of academic reading and listening and, at the same time, its selective potential as a tool for identifying the most prepared participants, as well as to outline methodological implications for classroom and extracurricular preparation of Olympiad contestants. On the basis of the analysis, the article formulates practice-oriented recommendations for teachers on how to organise work with higher-level texts.

The empirical basis consists of publicly available materials from the final stage of the Olympiad in English for 2023–2025, which include texts belonging to different genres (op-eds, academic and pseudo-academic discourse, essays, interviews, etc.) and a wide range of test formats: multiple choice, true/false and complex integrated items requiring test-takers to relate fragments drawn from several sources. The analysis draws on contemporary approaches to teaching reading and listening under conditions of increased cognitive load, on the concept of academic literacy and on research into academic competitions, including studies of the impact of Olympiad participation on students' educational trajectories. The study demonstrates that current Olympiad tasks in reading and listening systematically go beyond assessing "technical" text comprehension and are designed to diagnose and develop metacognitive strategies (planning, monitoring and evaluating comprehension), skills of critical reading, interpretation of author stance, processing of implicit information and comparison of data across multiple sources, which brings the receptive component closer to formats of academic reading and listening typical of university settings. It is noted that the high density of textual material, the complexity of integrated formats and strict time limits simultaneously contribute to the development of academic reading and listening strategies (selecting key information, hierarchising meanings, distributing attention across channels) and reinforce the selective function of the Olympiad tasks, making them sensitive to differences in students' initial resources, reading experience and access to high-quality training. The article concludes that there is a need for a purposeful re-orientation of school preparation towards the development of academic reading and listening: mastering strategies for working with lengthy and complex texts, and forming transversal skills of analysis, interpretation and critical evaluation of information that underpin reading and listening literacy in upper secondary school and at the early stages of university education. The article further emphasises the importance of more deliberate design of Olympiad tasks as an instrument not only of selection but also of learning, which supports the educational potential of participants, creates conditions for the accumulation of positive experiences of engaging with complex texts and helps to mitigate the risk of exacerbating educational inequality between different groups of school students.

Keywords: receptive tasks, school Olympiad, reading, listening, integrated formats, academic literacy, metacognitive strategies, assessment of learning outcomes

For citation: Gulov A.P. Training academic reading and listening in the context of the final stage of the Russian national English Olympiad in English. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 107–139. doi: 10.17223/19996195/73/6

Введение

Конкурсы по чтению и аудированию занимают важное место в структуре Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) по английскому языку: на заключительном этапе именно задания рецептивного цикла дают значительную долю итоговых баллов и во многом определяют расстановку участников в рейтинге. В типичном олимпиадном варианте чтение и аудирование в совокупности обеспечивают около 40% от максимально возможного количества баллов, что подчёркивает их статус важного инструмента оценки результатов участника и потенциального ресурса развития академической читательской и слушательской грамотности. Цель исследования состоит в описании конфигурации рецептивного блока заключительного этапа ВсОШ и обосновании методических выводов для подготовки школьников к олимпиадным заданиям. Объектом исследования являются задания рецептивного цикла (чтение, аудирование и интегрированные форматы) заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку 2023–2025 гг. Предметом исследования выступают их лингводидактические и психолого-педагогические характеристики, включая типы проверяемых умений, уровневые особенности текстов и структуру когнитивной нагрузки.

Чтение и аудирование в олимпиадной парадигме оказываются точкой пересечения сразу нескольких линий образовательной политики: повестки «работы с одарёнными», задач формирования универсальных учебных и метапредметных компетенций, требований к объективности процедуры отбора и запросов на снижение образовательного неравенства. На рецептивных заданиях концентрируется ожидание, что они смогут, с одной стороны, выявить наиболее подготовленных участников, а с другой – продемонстрировать развивающий потенциал предмета, выходящий за рамки натаскивания на формальные тесты. Однако как исследования, так и практический опыт наставников и участников показывают, что реальное функционирование туров по чтению и аудированию нередко смещается в сторону жёсткой селекции: высокая когнитивная нагрузка, сложные форматы интегрированных заданий, жёсткие временные рамки и чувствительность результатов к разовым сбоям внимания приводят к тому, что рецептивные задания в большей степени начинают работать как инструмент отбора и усиливают разрыв между участниками с разным доступом к ресурсам подготовки. В этих условиях особенно важно рассматривать конфигурацию рецептивных заданий не только как механизм отбора, но и как возможную модель целевых требований к академическому чтению и аудированию старшеклассников, задающую ориентиры для долгосрочной траектории подготовки.

В рамках настоящего исследования ставятся три взаимосвязанных вопроса: (1) какова фактическая конфигурация форматов чтения, аудирования и интегрированных заданий в заключительном этапе ВсОШ по английскому языку 2023–2025 гг.? (2) какие комбинации текстовых характеристик и форматов создают наибольшую когнитивную нагрузку для старшеклассников? (3) в какой мере текущая модель рецептивного блока одновременно поддерживает развитие стратегий академического чтения и аудирования и усиливает селекционный эффект олимпиадного отбора?

Методология исследования

Анализ основан на открытых материалах заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку за 2023, 2024 и 2025 гг., включающих полные тексты заданий блоков Listening и Reading, ключи и официальные методические комментарии разработчиков, а также сопутствующие инструкции для участников и проверяющих, размещённые на сайте официального оператора олимпиады – Института содержания и методов обучения им. В.С. Леднёва (ФГБНУ), действующего под эгидой Министерства просвещения Российской Федерации <https://vserosolimp.edsoo.ru/>.

В корпус вошли все опубликованные варианты заданий соответствующих лет, что позволяет рассматривать использованный материал как репрезентативную выборку актуальных подходов к конструированию рецептивного блока на заключительном этапе ВсОШ. Дополнительно учитывались сопоставимые по формату фрагменты регионального этапа, когда это было необходимо для интерпретации методических комментариев и прослеживания преемственности между уровнями олимпиады. В качестве основных единиц анализа рассматривались, с одной стороны, отдельные задания, а с другой – целостные комплекты, объединяющие несколько текстов и серий вопросов в рамках одного блока Listening или Reading. Такой двухуровневый подход позволил, с одной стороны, детализировать конструкцию каждого формата, а с другой – реконструировать «макростратегию» варианта, т.е. то, как совокупность заданий задаёт участнику конфигурацию когнитивных и временных требований. При отборе материалов и их группировке соблюдался принцип сопоставимости по уровню этапа и структуре тура: анализировались только финальные туры заключительного этапа для 9–11-х классов, исключались тренировочные версии, не сопровождаемые официальными ключами и комментариями ЦПМК.

Исследовательская процедура включала несколько взаимосвязанных этапов. На первом этапе был проведён качественный контент-ана-

лиз текстов и аудиоскриптов с целью определения примерного уровня диапозона (B2–C2 по шкале CEFR) и жанрового спектра материалов (эссеистика, публицистика, биографический очерк, аналитическая статья, интервью, лекция, фрагменты научно-популярного и псевдоакадемического дискурса и др.). Уровневая оценка осуществлялась на основе сочетания количественных и качественных показателей: учитывались средняя длина предложений, лексическая плотность, доля мало- и редкочастотной лексики, степень терминологичности, а также параметры макроструктуры текста (наличие сложной аргументации, полифонии голосов, нестандартных схем развёртывания смысла). Жанровая принадлежность фиксировалась с опорой на традиционные типологии академического и публицистического дискурса, а также с учётом коммуникативной ситуации, имплицитно моделируемой в заданиях (лекция, интервью, радиопередача, публицистическая колонка, рецензия и т.п.). На втором этапе осуществлялась детальная типологизация тестовых форматов, представленных в корпусе: заданий с множественным выбором, форматов «верно/неверно» и «верно/неверно/в тексте не сказано», заданий на словообразование по тексту, а также интегрированных заданий на чтение и аудирование. Для каждого формата описывалось, какие виды чтения и аудирования он преимущественно задействует (детальное, выборочное, просмотровое чтение; глобальное, детальное, селективное аудирование) и какие когнитивные операции при этом актуализируются: поиск и извлечение информации, переработка и синтез смыслов, инференция, интерпретация позиции автора, оценка достоверности и релевантности источника, метакогнитивный контроль понимания. Особое внимание уделялось тому, как комбинации форматов внутри одного варианта стимулируют переключение между разными стратегиями и уровнями обработки текста.

На третьем этапе проводилась оценка предполагаемой когнитивной нагрузки и стратегических требований каждого блока Listening и Reading. Анализировались объём и плотность текстов (количество слов, число смысловых блоков, наличие вставных эпизодов и отступлений), длительность и количество прослушиваний аудиотекстов, наличие или отсутствие пауз и повторов, временные лимиты, отводимые на выполнение всего блока и его частей, а также количество заданий и распределение баллов между ними. Отдельно описывался характер дистракторов (лингвистическая и смысловая близость к правильному ответу, использование частичных совпадений, логических ловушек, перефразирования и др.). Этот этап позволил реконструировать, какие сочетания языковых, логических и метакогнитивных умений оказываются критичными для успешного выполнения варианта и как меняется профиль этих умений при переходе от традиционных форматов к интегрированным моделям

Listening & Reading. В частности, отдельно анализировались случаи, когда выполнение задания предполагает одновременную работу с несколькими источниками (например, сопоставление письменного текста и фрагментов аудио или сравнение двух текстов с различными точками зрения), что существенно повышает требования к управлению вниманием и рабочей памятью.

На четвёртом этапе была предпринята попытка соотнести формальные характеристики заданий с типичными трудностями участников, описанными в официальных методических комментариях и отчётах жюри, а также в наблюдениях наставников олимпиадных команд. Выстраивались «профили трудности» отдельных форматов и целых блоков, в которых фиксировались наиболее частотные ошибки, типичные стратегические просчёты (например, игнорирование заголовков и подзаголовков, недостаточная проверка гипотез при чтении, опора на фоновое знание вместо текста, поверхностное прослушивание при первой подаче аудио), а также влияние временного дефицита на качество выполнения заданий. Такой анализ позволил уточнить, какие элементы конструкции заданий создают барьеры для разных категорий участников и в какой мере эти барьеры связаны с собственно языковой сложностью, а в какой – с организацией когнитивной деятельности. Пятый этап был посвящён интерпретации полученных данных в рамках концепции академической грамотности и современных подходов к обучению чтению и аудированию в условиях повышенной когнитивной нагрузки. Рецептивные задания рассматривались как модельные ситуации, в которых одновременно проверяются и провоцируются к актуализации академические практики: работа с текстами большой протяжённости, извлечение релевантной информации для конкретной цели, сопоставление позиций разных авторов, отслеживание хода аргументации, критическое отношение к источнику, формулирование и проверка гипотез о смысле. На этом этапе задания заключительного этапа ВсОШ соотносились с типичными форматами академического чтения и аудирования в вузе (работа с научными статьями, лекциями, обзорами, аналитическими докладами), что позволило оценить, в какой мере олимпиада выполняет функцию «мостика» между школьным и университетским чтением и аудированием.

Отдельным направлением методологической работы стала попытка описать рецептивный блок не только как инструмент отбора, но и как потенциальный инструмент развития академических стратегий. Анализировалось наличие в структуре варианта заданий, побуждающих к многоэтапной работе с текстом (например, предварительное знакомство с заголовками и подзаголовками, последующее углублённое чтение отдельных фрагментов, финальное интегрирующее задание), возможности для самопроверки и коррекции гипотез в процессе выполнения блока (когда ответы на более поздние вопросы косвенно проливают свет на

ранние), а также баланс между заданиями на «быстрые» и «медленные» стратегии, т.е. между требованиями к оперативному просмотровому чтению и к вдумчивому, аналитическому чтению и аудированию. Важно подчеркнуть, что выбранная методология сочетает элементы структурного анализа КИМов, жанрово-уровневой экспертизы текстов и оценки когнитивной сложности форматов, что позволяет выйти за рамки описания исключительно содержательных характеристик заданий. Такой подход даёт возможность рассматривать рецептивный блок как сложную педагогическую конструкцию, в которой пересекаются языковое (уровень владения английским языком), когнитивное (спектр мыслительных операций и стратегий), организационно-регламентное (временные и процедурные ограничения) и социально-образовательное измерения (доступ к ресурсам подготовки, предшествующий читательский и учебный опыт участников). Это, в свою очередь, создаёт основу для обоснованных методических рекомендаций по подготовке школьников: от отбора текстов и выстраивания тренировочных режимов чтения и аудирования до целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий и рефлексивного отношения к собственному способу работы с текстом, а также позволяет описать механизмы, посредством которых олимпиадные задания превращаются в инструмент одновременного отбора и развития рецептивных компетенций в условиях высококонкурентного олимпиады.

В совокупности корпус заданий демонстрирует устойчивое смещение в сторону продвинутого уровня: основная масса текстов и аудиоматериалов находится в диапазоне не ниже B2, при заметной доле материалов уровня C1–C2, особенно в блоках чтения. Жанрово преобладают публицистические и эссеистские тексты, тогда как академический и псевдоакадемический дискурс, биографические очерки, рецензии и интервью формируют устойчивый, но менее представленный «пучок» жанров, задающий участникам повышенные требования к фоновым знаниям и умению переключаться между регистрами. В дальнейшем для краткости используются следующие обозначения форматов: двухальтернативный формат True/False (далее – формат True/False); формат тройного истинностного выбора True/False/Not given (A/B/C) (далее – формат T/F/NG); задание с выбором одного ответа multiple choice (A/B/C; A/B/C/D) (далее – формат multiple choice); интегрированное сопоставление источников Listening & Reading (A/B/C/D) (далее – интегрированный формат L&R); сквозное словообразование по тексту (gap-fill с деривацией) (далее – формат словообразовательного пропуска).

Исследования по чтению на иностранном языке подчёркивают, что на продвинутых уровнях решающую роль играют не отдельные языковые знания, а метакогнитивные стратегии: умение планировать чтение, отслеживать понимание, возвращаться к трудным фрагментам и осознанно менять стратегию (от *skimming* к *intensive reading* и обратно)

[1–3]. Именно эти стратегии необходимы при работе с типичными олимпиадными текстами ВсОШ уровней C1–C2, где задания формата multiple choice по тексту и формат T/F/NG проверяют не только буквальное понимание, но и инференцию, интерпретацию авторской позиции, распознавание иронии и оценочных маркеров. В исследовательских работах показано, что целенаправленное обучение метакогнитивным стратегиям повышает успешность выполнения заданий высокого уровня сложности, особенно тех, которые требуют интеграции информации из разных частей текста и контроля собственных выводов [4]. Это непосредственно соотносится с олимпиадными форматами множественного выбора и, в более общем виде, с заданиями, требующими сопоставления разных фрагментов текста, где участник вынужден постоянно соотносить детальное и глобальное понимание, возвращаться к уже прочитанным абзацам и проверять корректность своих гипотез. Для аудирования данные по когнитивной нагрузке показывают, что сложность задания определяется совокупностью факторов: длиной и плотностью аудиотекста, скоростью речи, количеством прослушиваний, наличием или отсутствием письменной опоры. Исследования демонстрируют, что при увеличении длины и плотности аудио резко возрастает нагрузка на рабочую память, а успешность выполнения начинает сильнее зависеть от стратегий: умения выделять опорные моменты, «отпускать» непонятое, использовать первое прослушивание для глобального понимания, а второе – для уточнения деталей [5–7]. В олимпиадных заданиях ВсОШ используется как одноразовое, так и двукратное прослушивание длинных монологических и диалогических фрагментов, при этом значительная часть задач формата True/False и multiple choice требует одновременного удержания в памяти нескольких линий содержания и тонких семантических различий между вариантами ответа, что делает блок аудирования особенно чувствительным к уровню стратегической подготовки и подтверждает необходимость рассматривать его не только как «языковую», но и как когнитивную нагрузку [8, 9].

Особое место в литературе занимают работы, анализирующие надёжность и дидактическую специфику формата T/F/NG, широко применяемого в международных экзаменах и олимпиадных заданиях. Исследовательские обзоры подчёркивают, что основная трудность этого формата заключается в разведении категорий «ложно» и «не сказано»: учащиеся часто опираются на фоновое знание или «здравый смысл», маркируя как not given утверждения, которые в реальности противоречат тексту, и наоборот [10, 11]. Это полностью коррелирует с наблюдаемой в олимпиадных заданиях ВсОШ проблемой смешения категорий false и not given: значительная доля ошибок в заданиях формата T/F/NG связана не с непониманием текста, а с неустойчивой интерпретацией логики формата и недостаточным метакогнитивным контролем («на что

именно я опираюсь – на текст или на предположения?»), а при заметной доле таких заданий это снижает измерительную надёжность блока и может искажать оценку реальной читательской и аудитивной компетентности. Исследования интегрированных заданий, объединяющих чтение и аудирование, показывают, что работа с несколькими источниками информации активизирует более сложные когнитивные операции: сопоставление точек зрения, поиск совпадений и расхождений, оценку полноты и достоверности информации, а также контроль источника. В работах по академическому чтению и критической грамотности интеграция разных модальностей и жанров рассматривается как важный шаг к формированию умений работать с текстами в университетском формате [12, 13]. Олимпиадные интегрированные задания L&R в ВСОШ реализуют этот подход в формате интегрированного L&R: участник сопоставляет письменный аналитический текст и устное интервью или лекцию, определяя, какие идеи присутствуют в обоих источниках, какие – только в одном, а какие вообще не представлены, что ставит высокие требования к управлению вниманием и рабочей памятью. Тем самым олимпиадные задания оказываются в русле современных тенденций, но при высокой плотности материалов и жёстких временных лимитах их развивающий потенциал легко превращается в фактор чрезмерной селекции, что и фиксируется в практических наблюдениях наставников и анализе результатов [14].

Наконец, литература, посвящённая олимпиадному движению и углублённой подготовке по английскому языку, подчёркивает, что задания олимпиад высшего уровня фактически выполняют функцию «мостика» к академическому дискурсу: они требуют от школьников умений работать со сложными текстами, сопоставлять источники, анализировать дискурсивные стратегии, т.е. тех же навыков, которые необходимы в вузовском обучении [15]. В то же время авторы указывают на риск смещения акцента в сторону преимущественно контрольно-измерительной логики и недостатка внимания к формированию стратегий, без которых сложные форматы – интегрированный формат L&R, задания T/F/NG, многоступенчатая работа с одним текстом – превращаются для участников прежде всего в механизм отбора [16]. На этом фоне анализ олимпиадных заданий ВСОШ по чтению и аудированию, проведённый в данной статье, вписывается в более широкий исследовательский контекст: он показывает, каким образом конкретные конструкторские решения по выбору и сочетанию форматов либо поддерживают, либо, напротив, ограничивают реализацию заявленного развивающего потенциала олимпиады.

Исследование и результаты

Рецептивные навыки в методике обучения иностранным языкам рассматриваются как комплекс умений, обеспечивающих полноценное

понимание устного и письменного текста на разных уровнях: от распознавания лексико-грамматических структур до интерпретации авторских намерений, прагматики и межтекстовых связей. В сфере чтения сюда традиционно относят владение различными видами работы с текстом (просмотровое, поисковое, изучающее, критическое чтение), умение переключаться между ними в зависимости от задачи, строить гипотезы о содержании, использовать контекстуальные подсказки и обращаться к справочным источникам. В аудировании ядром рецептивных навыков выступают способности воспринимать аутентичную речь в естественном темпе, удерживать в оперативной памяти значимые фрагменты, восполнять недостающее по контексту, распознавать коммуникативный подтекст, интонационные маркеры отношения и модальности. В современной методике всё большее внимание уделяется не только «техническому» пониманию текста, но и метакогнитивному компоненту рецептивной деятельности: осознанию собственных стратегий чтения и аудирования, умению планировать и корректировать их в зависимости от задач и условий. Для олимпиадного контекста это принципиально: здесь участник вынужден принимать стратегические решения в условиях жёсткого дефицита времени и высокой плотности информации, а значит, простого владения языковыми средствами и базовыми видами чтения уже недостаточно. Олимпиадный формат радикально повышает требования к этим навыкам и обнажает их стратегический характер.

Задания по чтению и аудированию ВсОШ опираются, как правило, на объёмные аутентичные тексты уровней C1–C2, насыщенные культурными реалиями, сложными видами связности и развёрнутой аргументацией, что требует от участника не только языковой, но и предметно-понятийной подготовленности. Дополнительное усложнение создают интегрированные форматы Listening and Reading, где необходимо сопоставлять информацию из письменного и устного источников, выявлять совпадения и расхождения, работать с противоречивыми или неполными данными; такие задания превращают рецепцию в многошаговый процесс, близкий к исследовательскому чтению и аналитическому аудированию. Специфика олимпиадных форматов проявляется и в организации когнитивной нагрузки: ограниченное время, одноразовое или двукратное прослушивание аудиофрагментов, высокая плотность информации и тестовые форматы с «тонкими» дистракторами (формат True/False, формат T/F/NG, формат multiple choice, формат словообразовательного пропуска) практически исключают возможность компенсировать дефицит стратегий за счёт простой многократной отработки типовых схем. В результате на первый план выходят не только «технические» навыки понимания, но и умения планировать работу с текстом, распределять внимание, принимать решения в условиях неопределённости, т.е. мета-

когнитивный компонент рецептивной деятельности, который в массовом учебном процессе часто остаётся в тени. Это делает анализ олимпиадных форматов важным не только для узкого круга наставников, но и для более широкой повестки развития читательской и слушательской грамотности старшеклассников.

Структура рецептивного блока трёх финалов 2023–2025 гг. оказывается не только типологически, но и количественно устойчивой, что позволяет опирать выводы на точные суммарные показатели. В каждом варианте блок Listening and Reading включает 40 заданий одинаковой конфигурации: 10 позиций формата двухальтернативного выбора True/False в аудировании (25% заданий внутри варианта), 5 заданий формата multiple choice по аудированию (12,5%), 10 заданий интегрированного сопоставления письменного и устного источников (интегрированный формат L&R с выбором A/B/C/D, 25%), а также 15 заданий по чтению в составе комплексного задания по единому тексту: 5 позиций формата словообразовательного пропуска по тексту (gap-fill с деривацией, 12,5%), 5 позиций формата T/F/NG (12,5%) и 5 позиций формата multiple choice по тексту (12,5%). В суммарном трёхлетнем разрезе (120 заданий) эта пропорция сохраняется: двухальтернативный формат True/False в аудировании и интегрированный формат L&R (A/B/C/D) дают по 30 позиций каждый (по 25% совокупного объёма), тогда как формат multiple choice по аудированию, формат multiple choice по чтению, формат словообразовательного пропуска и формат T/F/NG представлены симметрично по 15 заданий, т.е. по 12,5% каждого формата. Такая конфигурация выстраивает для участника предсказуемую траекторию возрастания когнитивной нагрузки внутри варианта: от относительно локального контроля понимания в заданиях формата True/False и формате multiple choice по одному источнику к интегрированным форматам, требующим одновременной работы с письменным и устным текстами и сложной переработки и сопоставления информации, максимально задействующим метакогнитивные стратегии академического чтения и аудирования.

Анализ открытых заданий заключительного этапа ВсОШ по английскому языку за последние 3 года показывает, что блок чтения опирается на относительно устойчивый, но методически неоднородный набор форматов: формат multiple choice, формат T/F/NG и формат словообразовательного пропуска, комбинируемые вокруг одного текста. Внутри каждого формата прослеживается тенденция к усложнению: тексты становятся длиннее и плотнее по информации, дистракторы – ближе по смыслу, а задания чаще проверяют не буквальное понимание, а умение работать с имплицитом, логикой аргументации и жанровыми особенностями. При этом сами форматы во многом соотносятся с международными экзаменами, но адаптированы к целям олимпиадного отбора, что влияет на степень «дозированной» сложности и сочетание видов чтения.

Во-первых, можно выделить группу заданий формата множественного выбора, нацеленных на проверку глобального и детального понимания текста. К ней относятся multiple choice с вопросами на основную идею, детали и выводы, а также вопросы, требующие выбора утверждения, наиболее точно отражающего содержание фрагмента или всего текста. В этих форматах участник должен одновременно удерживать общую структуру текста (темы абзацев, композицию, развитие аргументации) и работать с мелкими смысловыми различиями между опциями, что требует развитых навыков сканирования и синтеза информации. Часто вопросы формулируются так, что каждая опция опирается на отдельные фрагменты текста, вынуждая читателя сверять своё понимание сразу с несколькими участками, а не опираться на общий интуитивный вывод, что сближает олимпиадное чтение с академическими практиками работы с научно-популярными и публицистическими текстами. Во-вторых, значимое место занимает формат T/F/NG, который на олимпиадном уровне выполняет функцию проверки тонкого смыслового различия. Задания этого типа предъявляют утверждения, частично совпадающие с формулировками исходного текста, но содержательно трансформированные: вводятся обобщения, сужения, замена логических связей, изменение модальности или временных рамок. Участнику необходимо не только найти релевантный фрагмент, но и строго соотнести предлагаемый тезис с исходным высказыванием, различая полное совпадение, смысловое искажение и полное отсутствие информации; именно граница между категориями false и not given становится типичной зоной ошибок и указывает на высокую нагрузку на логические и метакогнитивные операции. Для наставников это сигнал, что работа с подобными форматами должна включать не только языковую отработку, но и обучение «логике текста» и дисциплине чтения. В-третьих, в блоке чтения устойчиво присутствуют продуктивно-тестовые задания формата словообразовательного пропуска, где понимание текста проверяется через трансформацию и дополнение языкового материала. Задания на сквозное словообразование по тексту апеллируют к способности распознавать словообразовательные модели и выбирать такую форму слова, которая одновременно соответствует контексту, синтаксической позиции и коммуникативной задаче фрагмента.

Примечательно, что в последнее время организаторы используют комбинированные форматы, когда один и тот же текст «обслуживает» сразу несколько типов заданий: формат словообразовательного пропуска, формат T/F/NG и формат multiple choice в рамках Reading Task 4 (так называемое комплексное чтение). Например, участник сначала отвечает на вопросы формата multiple choice по содержанию, затем выполняет словообразовательный пропуск по выделенным фрагментам, а после решает задания формата T/F/NG. Такая многоступенчатая работа с

одним текстом резко повышает когнитивную нагрузку: требуется удерживать в памяти структуру и ключевые смыслы, одновременно переключаясь между видами деятельности (понимание → языковое оформление → дискурсивный анализ). При жёстких временных ограничениях это превращает блок чтения в испытание не только языковой подготовки, но и стратегий распределения внимания, планирования и самоконтроля, что необходимо учитывать в методике подготовки к олимпиаде.

В совокупности используемые форматы чтения на ВсОШ проверяют не только фактологическое понимание текста, но и спектр подвидов чтения и связанных с ними когнитивных операций. На уровне целостного понимания задействуются просмотровое и ориентировочное чтение: участник должен быстро вычленить тему, коммуникативную задачу текста, жанр, основную линию аргументации и распределение подтем по абзацам. На уровне детального понимания проверяется умение точно находить релевантные фрагменты под конкретный вопрос, соотносить формулировку задания с исходным высказыванием, различать главное и второстепенное, сопоставлять информацию из разных частей текста. Значительная часть олимпиадных заданий выводит участника на более сложные когнитивные операции: инференцию, интерпретацию авторской позиции, распознавание оценочных и модальных маркеров, понимание иронии, имплицитной критики или смещения фокуса, а в сочетании с интегрированным форматом L&R фактически тестируется работа с межтекстовыми связями и источниками. Таким образом, чтение в олимпиадном формате приближается к академическому: оно требует не только реконструкции содержания, но и анализа дискурса, жанра и позиции автора, что задаёт ориентиры для построения долгосрочной траектории подготовки.

Проанализированный корпус подтверждает, что именно блок чтения задаёт наивысший уровеньный порог: значительная часть текстов находится в диапазоне C1–C2, а материалы ниже уровня B2 встречаются эпизодически. При этом внутри блока Reading устойчиво доминируют публицистика и эссеистика, тогда как академический и псевдоакадемический дискурс, биографические и аналитические очерки, интервью и лекционные фрагменты образуют более компактный, но методически значимый пул жанров, предъявляющий повышенные требования к фоновым знаниям и умению переключаться между регистрами.

Таким образом, олимпиадный блок чтения фактически проверяет и развивает ключевые элементы академической грамотности: умение выстраивать карту аргументации текста, различать уровни факта, комментария и оценки, интерпретировать авторскую позицию и работать с имплицитной информацией, распределённой по нескольким абзацам. В совокупности это приближает чтение на олимпиаде к академическим практикам работы с научно-популярными и публицистическими текстами, которые лежат в основе успешного обучения в вузе.

В блоке аудирования ВсОШ используется набор форматов, сопоставимый с международными экзаменами, но адаптированный к олимпиадной логике усложнения: формат True/False и формат multiple choice на основе аутентичных монологических и диалогических фрагментов. Наиболее распространены задания формата True/False, где проверяется точность соотнесения услышанного высказывания и формулировки утверждения, а также умение отслеживать логические связи, временные рамки, модальность и оценочные элементы в речи говорящего. Формат multiple choice позволяет проверять как глобальное понимание (основная идея, намерение или отношение говорящего), так и детальное (конкретные факты, пояснения, аргументы); близость дистракторов по смыслу требует от участника тонкого различения нюансов значения и интонационно-прагматических сигналов. На олимпиадном уровне систематически используются как одноразовое, так и двукратное прослушивание аудиотекстов: в задачах с однократным предъявлением проверяется прежде всего автоматизированность базовых навыков аудирования, способность быстро «схватывать» структуру и ключевые смыслы, работать с неполным пониманием. Двукратное прослушивание, напротив, создаёт условия для пошаговой стратегии (первый раз – глобальное понимание, второй – уточнение деталей и проверка гипотез), но при высокой плотности информации и ограниченном времени на чтение инструкций и вариантов ответов предъявляет серьёзные требования к распределению внимания и метакогнитивному контролю.

Олимпиадные задания по аудированию предъявляют к участникам требования, выходящие за рамки базового «понимания на слух» и охватывающие несколько уровней умений. На базовом уровне проверяется извлечение явной информации: фиксация фактов, числовых данных, временных и пространственных параметров, перечислений, причинно-следственных связей, которые прямо проговариваются в высказывании. Следующий уровень связан с работой с имплицитом: участнику необходимо распознавать смысловые намёки, недоговорённости, переносные значения, иронию, а также делать выводы о невыражённых напрямую мотивах, предпосылках и последствиях описываемых событий. В заданиях олимпиадного формата дополнительно проверяется понимание аргументации и позиции говорящего: требуется уловить основную линию рассуждения, структуру аргументов, различать факты и оценочные суждения и интерпретировать отношение говорящего к предмету обсуждения по лексике, интонации и дискурсивным маркерам. Такая конфигурация делает успешное выполнение аудиоблока невозможным без развитых навыков критического и аналитического слушания и выводит подготовку к аудированию за пределы традиционной тренировки на «понимание общих идей».

Соответственно, аудирование в олимпиадном формате выходит за рамки базового понимания на слух и оказывается частью более широкого спектра академической грамотности: от умения следить за структурой аргументации и различать факты и оценочные суждения до критической интерпретации позиции говорящего и сопоставления устного текста с другими источниками информации. Эти умения напрямую востребованы в университетском контексте – при работе с лекциями, семинарскими дискуссиями и академическими подкастами.

Интегрированные задания занимают особое место в структуре олимпиадных туров, так как выводят участника за рамки изолированного чтения или аудирования и моделируют работу с несколькими источниками информации. Типичный формат интегрированного задания предполагает предварительное чтение развернутого текста (например, рецензии, аналитической статьи, биографического очерка), а затем прослушивание интервью или лекции на ту же тему с последующим выбором A/B/C/D для каждого утверждения в зависимости от того, представлена ли идея в обоих источниках, только в письменном, только в устном или ни в одном. Такие интегрированные тесты требуют одновременного удержания в памяти ключевых тезисов прочитанного и услышанного, сопоставления формулировок на уровне смысла, а не поверхностного совпадения лексики. Фактически проверяется умение выстраивать «карту» темы по двум разным дискурсивным форматам (письменный аналитический текст и устное интервью/лекция), сопоставлять позиции авторов, замечать расхождения акцентов, различия в аргументации и степени категоричности высказываний, при этом постоянно контролируя источник информации. Это приближает задание к академическим практикам работы с несколькими источниками и делает интегрированный формат L&R одним из наиболее когнитивно нагруженных элементов олимпиадного блока.

С методической точки зрения интеграция чтения и аудирования обладает значительным развивающим потенциалом. Во-первых, она стимулирует критическое чтение: школьник учится не просто понимать текст, а отслеживать, какие идеи являются ключевыми, как они соотносятся с альтернативными интерпретациями и где возможны лакуны или смещения. Во-вторых, формируется умение сопоставлять источники: выделять зоны совпадения и несоответствия, замечать, что один источник дополняет или корректирует другой и что именно «теряется» при переходе от письменной к устной форме, и наоборот. Наконец, работа с несоответствиями между текстом и аудио развивает компетенции, важные для олимпиадного и академического дискурса: готовность проверять свои предположения, замечать противоречия и осмысливать их как предмет анализа. При грамотной методической организации такие задания помогают сместить акцент подготовки с натаскивания на отдельные

форматы к формированию комплексных рецептивно-аналитических умений, необходимых и для успешного участия в олимпиадах, и для дальнейшего обучения на старших ступенях образования. В этом смысле интегрированные задания могут рассматриваться не только как источник дополнительной сложности для участника, но и как ресурс для выстраивания более содержательной и долгой траектории обучения, в которой олимпиада становится поводом для углублённой работы с текстом и смыслом.

Интегрированный формат L&R особенно прозрачно соотносится с концепцией академической грамотности, поскольку требует от участников выстраивать целостное понимание темы на основе нескольких источников, сопоставлять точки зрения, выявлять расхождения и лакуны, а также контролировать источник каждого тезиса. Эти операции совпадают с теми, которые описываются в исследованиях академического чтения и критической информационной грамотности как ядро подготовки к университетскому обучению.

Таблица 1

Олимпиадные форматы Listening and Reading и их академические аналоги

Академический аналог	Год / блок Формат теста	Тип текста / аудио	Главные проверяемые умения	Когнитивная нагрузка / риски
Лекционный или документальный фрагмент с тестом на понимание ключевых фактов и деталей	2023 Listening Task 1 двухальтернативный формат True/False (10 утверждений, 2 прослушивания)	Радиопередача о городских легендах Нью-Йорка	Извлечение явной информации, понимание деталей, различение факта и вымысла	Высокая плотность фактов и имён; ловушки на частичном совпадении формулировок; необходимость распределять внимание между первым и вторым прослушиванием
Аудиозадачи по деловой коммуникации, case-based listening в курсах ESP/Business English	2023 Listening Task 2 формат multiple choice (5 вопросов, 1 прослушивание)	Деловой диалог о заказе партии очков	Понимание числовых и временных параметров, условий сделки, прагматики	Одно прослушивание; дистракторы на реально упомянутых цифрах и условиях; риск спутать гипотетические и финальные варианты
Академическое задание на сравнение статьи и лекции/подкаста по одной теме	2023 Integrated L&R Task 3 интегрированный формат L&R (A/B/C/D) (10 утверждений, 2 прослушивания)	Текст о судебной лингвистике + устное выступление	Сопоставление письменного и устного источников, идентификация совпадающих и различающихся идей, инференция	Длинный текст + объёмное аудио; высокая нагрузка на рабочую память; риск опоры на «общее впечатление»

Академический аналог	Год / блок Формат теста	Тип текста / аудио	Главные проверяемые умения	Когнитивная нагрузка / риски
Академическое чтение журнальной колонки/эссе с комбинированным контролем: вопросы на содержание + задания на языковую форму в контексте	2023 Reading комбинация: формат словообразовательного пропуска (5 пунктов) + формат T/F/NG (5 вопросов) + формат multiple choice (5 вопросов)	Длинный публицистический/эссеистский текст о странностях известных людей	Понимание нарратива и аргументации, интерпретация авторской позиции, работа с оценочной лексикой; локальная работа с формой слова в контексте	Большой объём текста, насыщенность примерами и культурными отсылками; необходимость переключаться между разными типами заданий (лексико-грамматический уровень, проверка фактов, интерпретация смысла), риск потери «карты» текста при фрагментарном чтении
Интервью/подкаст о языковой политике с тестом на понимание содержания	2024 Listening Task 1 двухальтернативный формат True/False (10 утверждений, 1 прослушивание)	Радиоинтервью о гэльском языке	Понимание фактов, динамики числа носителей, статуса языка	Одно прослушивание; множество числовых и исторических деталей; ловушки на изменениях тенденций
Аудирование академического диалога (конференции, семинары) на курсах ESP	2024 Listening Task 2 формат multiple choice (5 вопросов, 1 прослушивание)	Разговор на конференции	Интерпретация прагматики, оценочных суждений, межличностной динамики	Одно прослушивание; зависимость от тона и модальности; риск неверной интерпретации отношения собеседников
Академическое задание на сравнение статьи и лекции/подкаста по одной теме	2024 Integrated L&R Task 3 интегрированный формат L&R (A/B/C/D) (10 утверждений, 2 прослушивания)	Статья о ChatGPT и опросах + устное выступление учителя/эксперта	Работа с количественными данными, сопоставление позиций, понимание аргументации про ИИ	Требует удержания в памяти статьи и интерпретаций из двух источников; риск путаницы цифр и оценок
Академическое чтение эссе/глава книги с последующим тестом на понимание и обсуждением	2024 Reading Task 4 комбинация: формат словообразовательного пропуска (5 пунктов) + формат T/F/NG (5 вопросов) +	Эссе «Logofascination»	Глобальное и детальное понимание, отслеживание нарратива, интерпретация авторской позиции	Объёмный текст с описаниями и отсылками; необходимость возвращаться к ключевым фрагментам

Академический аналог	Год / блок Формат теста	Тип текста / аудио	Главные проверяемые умения	Когнитивная нагрузка / риски
	формат multiple choice (5 вопросов)			
Аудирование фрагмента университетской лекции с тестом на понимание аргументации	2025 Listening Task 1 двухальтернативный формат True/False (10 утверждений, 2 прослушивания)	Лекция Harvard Business School об альтруизме	Глобальное и детальное понимание аргументации, различение обобщающих выводов и отдельных кейсов, отслеживание структуры рассуждения и логики переходов между примерами	Академический стиль, абстрактные понятия; риск перепутать общее утверждение исследователя с иллюстративным примером, а также смешать выводы лектора с описываемыми экспериментами
Аудиозадания по нарративному интервью/разговору (oral history, counseling settings)	2025 Listening Task 2 формат multiple choice (5 вопросов, 1 прослушивание)	Диалог о школьной встрече и истории Джудит	Понимание структуры рассказа и развёртывания истории, интерпретация эмоциональных реакций и оценочных суждений, сопоставление «интуитивных» объяснений героев с описываемыми фактами	Одно прослушивание, высокая эмоциональная насыщенность; дистракторы строятся на частично верных интерпретациях мотивов и переживаний, что создаёт риск опоры на общее впечатление вместо точной проверки содержания
Академическое задание на критическое чтение рецензии + прослушивание лекции по той же книге	2025 Integrated L&R Task 3 интегрированный формат L&R (A/B/C/D) (10 утверждений, 2 прослушивания)	Рецензия на «Txting: the gr8 db8» + лекция профессора	Улавливание подтекста, эмоций, имплицитной информации, ключевых фактов биографии	Плотный метаязыковой материал; нужно различать голоса автора и лектора, культурные примеры
Академическое чтение личного/рефлексивного эссе на курсах writing studies / cultural studies	2025 Reading Task 4 комбинация: формат словообразовательного пропуска (5 пунктов) + формат T/F/NG (5 вопросов) + формат multiple choice (5 вопросов)	Эссе «Being a Writer and a Restaurateur»	Понимание причинно-следственных связей, эволюции авторской позиции, конфликта ролей	Длинный текст с изменением фокуса и тональности; нужно удерживать линию биографического и профессионального сюжета

Завершающий раздел статьи посвящён критическим замечаниям к текущей конфигурации заданий по чтению и аудированию и возможным направлениям их доработки.

1. Порог входа и содержательная валидность (Reading и интегрированный формат L&R). Тексты для Reading и интегрированного формата L&R устойчиво локализуются в диапазоне C1–C2 и опираются на специфический культурный и академический контекст (публицистика о лингвистике, профессиональная рефлексия писателей и журналистов, академические лекции и эссе), что повышает планку входа для участников. Это приводит к тому, что часть школьников демонстрирует пониженные результаты не столько вследствие недостаточного уровня владения языком, сколько из-за дефицита фоновых знаний и ограниченного опыта работы с подобными жанрами.

Возможные решения (на уровне спецификаций и отбора текстов):

- сохранять один «флагманский» высокоуровневый текст, но дополнять его одним-двумя более компактными текстами уровней B2–C1 и иных жанров (информационные заметки, популярно-научные статьи с нейтральной авторской позицией), что повысит содержательную репрезентативность блока;

- при отборе тематически и культурно насыщенных материалов сопровождать их кратким глоссарием и (или) пояснительными ремарками, снижая когнитивную нагрузку без упрощения собственно языкового материала.

2. Перегруженность интегрированного формата L&R. Интегрированный формат L&R предполагает работу с содержательно плотным письменным текстом и его сопоставление с не менее насыщенным аудиофрагментом по ряду утверждений с выбором A–D, при этом время на предварительное чтение текста сокращается с 15 минут (2023) до 10 (2024) и 7 минут (2025). В такой конфигурации в большей степени тестируются навыки скоростного чтения, объём рабочей памяти и стрессоустойчивость, тогда как собственно умение соотносить письменный и устный источник частично отходит на второй план.

Возможные решения (на уровне формата и конструирования материалов):

- умеренно увеличить время на чтение либо сократить количество утверждений для сопоставления, особенно при использовании тематически и понятийно сложных текстов;

- при сохранении формата A/B/C/D варьировать информационную плотность источников (например, сочетать сложный письменный текст с более прозрачно структурированным аудио или наоборот), чтобы интегративная операция проверяла стратегии сопоставления, а не только способность выдерживать экстремальную нагрузку на внимание.

3. Надёжность форматов True/False и T/F/NG. Формат True/False и формат T/F/NG интенсивно задействованы в аудировании и чтении, при-

чём часть утверждений строится на минимальных семантических сдвигах и тонких перефразсах. В результате значительная доля ошибок связана со смешением категорий *false* и *not given* и отражает не дефицит понимания текста или аудио, а неуверенность участника в интерпретации логики формата, что снижает измерительную надёжность блока.

Возможные решения (на уровне спецификаций тестовых заданий):

- ограничивать количество «пограничных» утверждений и более жёстко разводить случаи явного опровержения автором высказывания (*false*) и полного отсутствия соответствующей информации в источнике (*not given*), избегая искусственно сконструированных логических ловушек;
- комбинировать формат T/F/NG с заданиями формата *multiple choice* по смысловым блокам текста или аудио, чтобы итоговый результат отражал в первую очередь уровень понимания, а не реакцию на единичные спорные формулировки.

4. Баланс типов чтения и жанровое разнообразие. В последнем задании раздела *Reading* доминируют объёмные эссеистские или автобиографические тексты с ярко эксплицированной авторской позицией, вокруг которых выстраивается комбинация формата словообразовательного пропуска, формата T/F/NG и формата *multiple choice*. В подобной конфигурации преимущественно диагностируются умения интерпретировать авторский «голос» и реконструировать отношение автора, тогда как навыки работы с типичными академическими жанрами (информативные статьи, отчёты, регламенты, инструкции) и соответствующие стратегии сканирующего чтения остаются практически не охваченными.

Возможные решения (на уровне конструирования блока чтения):

- проектировать задание как связку: один крупный «авторский» текст + один-два более кратких информативных текста, ориентированных на извлечение фактической информации, понимание структуры аргументации и работу с деталями;
- эпизодически включать тексты с простыми визуальными компонентами (таблицы, схемы, диаграммы), тем самым приближая формат к реальным академическим практикам чтения и расширяя спектр диагностируемых стратегий.

5. Общая нагрузка и тайм-менеджмент в блоке *Listening and Reading*. Суммарный объём аудиоматериала (монолог, диалог, лекционный фрагмент в интегрированном формате L&R) в сочетании с объёмом чтения в установленный хронометраж формирует очень высокую нагрузку на внимание и рабочую память участника. В результате значимым предиктором успеха становится развитый тайм-менеджмент и устойчивость к стрессу, что частично смещает акцент с оценки языковой и читательской компетенций на проверку экзаменационной техники.

Возможные решения (на уровне формата и методической поддержки):

– при сохранении общего временного лимита скорректировать распределение времени между подсекциями Listening и Reading, уменьшив долю технически однотипных заданий и разгрузив наиболее напряжённые участки работы;

– варьировать длину и информационную плотность текстов: сочетать один крупный текст с несколькими более короткими, чтобы нагрузка на рабочую память распределялась более равномерно, а не концентрировалась вокруг одной сверхмасштабной задачи;

– при конструировании аудиоматериалов избегать избыточно длинных монологических фрагментов с высокой скоростью речи, при необходимости структурируя их на логические сегменты с отдельными группами вопросов;

– выстраивать преемственность интегрированного формата L&R не за счёт постоянного усложнения формата, а за счёт умеренного усложнения содержания и целенаправленной методической поддержки (рекомендации по стратегиям распределения внимания между этапами «текст–аудио», использованию черновых пометок и др.).

Выявленные конструктивные особенности заданий по чтению и аудированию задают не только направление возможной корректировки самих комплектов, но и рамки для методической работы в школе: значительная часть обозначенных рисков может быть частично сглажена за счёт целенаправленного формирования стратегий чтения и аудирования, метакогнитивных умений и работы с фоновыми знаниями в учебном процессе.

Таблица 2

Ключевые форматы рецептивного блока ВсОШ и их когнитивные требования

Тип формата	Что именно делают участники	Ключевые когнитивные требования / риски
Двухальтернативный формат (True/False)	Для каждого утверждения решить, соответствует ли оно содержанию услышанного текста (A – True, B – False)	Быстрое соотнесение утверждения с конкретным фрагментом; работа с отрицаниями, количествами и перефразами; риск «узнавания по ключевым словам» вместо проверки смысла. Типичная ошибка: выбор ответа по отдельному ключевому слову при игнорировании отрицаний, количеств или модальности
Множественный выбор на основе аудирования (A/B/C)	По каждому вопросу выбрать один правильный вариант ответа из трёх пред-	Удержание цепочки событий и деталей за одно прослушивание; различение факта, предположения и гипотетических сценариев;

Тип формата	Что именно делают участники	Ключевые когнитивные требования / риски
	ложных (A/B/C) после однократного прослушивания диалога	дистракторы основаны на реально прозвучавшей информации. Типичная ошибка: выбор дистрактора на реально прозвучавшую информацию, без учета главного тезиса
Интегрированное сопоставление источников (A/B/C/D Listening & Reading)	Для каждого утверждения решить, выражена ли идея: A – и в письменном тексте, и в аудио; B – только в тексте; C – только в аудио; D – ни в одном	Параллельное удержание содержания двух источников; точное сопоставление идей, а не лексики; высокий риск спутать «похожие, но разные» утверждения и опереться на общее впечатление, а не на проверку по каждому источнику. Типичная ошибка: выбор ответа «по общему впечатлению», что происходит из-за повышенной когнитивной нагрузки и потери концентрации
Сквозное словообразование (gap-fill с деривацией)	Вставить в пропуски слова в нужной грамматической форме, образованные от заданных базовых слов, опираясь на контекст текста	Совмещение понимания микроконтекста с морфологической деривацией; риск воспринимать задание как «чисто грамматическое» и не дочитывать контекст до конца предложения/абзаца. Типичная ошибка: выбор формально возможной формы слова без учёта коммуникативной задачи и регистра
Тройной истинностный выбор True/False/Not given (A/B/C)	Для каждого утверждения определить: A – True, B – False, C – Not given, исходя только из текста	Чёткое различие «прямо сказано», «противоположно сказанному» и «вообще не упомянуто»; высокий риск при опоре на фоновые знания или логические догадки вместо строгой опоры на текст. Типичная ошибка: маркировать как not given утверждения, которые на самом деле опровергаются текстом небольшой деталью
Множественный выбор на основе чтения (A/B/C/D)	Выбрать один вариант ответа, наилучшим образом	Потребность сочетать глобальное понимание текста с

Тип формата	Что именно делают участники	Ключевые когнитивные требования / риски
	отражающий смысл фрагмента или всего текста (оценка, причина, следствие, характеристика)	точечным анализом формулировок; дистракторы опираются на второстепенные детали или частично верные интерпретации Типичная ошибка: выбор варианта, основанного на ярком примере, а не на основном тезисе абзаца/текста

Сопоставление форматов и соответствующих им когнитивных требований показывает, что рецептивный блок ВСОШ организован как система заданий с разной глубиной переработки материала: от локальной проверки понимания отдельных фрагментов до интеграции нескольких источников и анализа сложных текстов. Табличное представление этих требований позволяет увидеть, какие именно операции (детальное сопоставление, инференция, распределение внимания между каналами, работа с имплицитом) становятся «узкими местами» для участников и требуют осмысленного включения в траекторию углублённой подготовки, выходящей за рамки простого увеличения объёма тренировочных заданий.

Мини-кейс 1. Комплексное чтение. В одном из вариантов заключительного этапа Reading Task 4 опирается на объёмное эссеистское произведение (около 1 000–1 200 слов), в котором автор через серию анекдотических эпизодов и культурных отсылок постепенно формулирует позицию о «странностях» публичных фигур и границах нормы. Участник последовательно решает три группы заданий: формат словообразовательного пропуска (локальная работа с формой слова), формат T/F/NG (проверка истинности утверждений по тексту) и формат multiple choice (выбор интерпретации ключевых фрагментов и общей идеи текста). В реальности успешное выполнение такого блока требует не только детального понимания отдельных предложений, но и целого набора операций более высокого уровня: инференции (вывода не явно проговорённых смыслов), интерпретации авторской позиции через оценочную лексику и иронию, сопоставления информации из нескольких абзацев для ответа на один вопрос. При этом типичная ошибка сильных участников – опора на яркие примеры в ущерб главному тезису или смешение собственной и авторской позиции, что подчёркивает необходимость специальной работы с приёмами анализа сложных абзацев и стратегиями чтения верхнеуровневых текстов.

Мини-кейс 2. Интегрированное задание. Характерный пример интегрированного формата L&R – связка «письменный аналитический текст + устное интервью или лекция» по одной теме, как в заданиях о

судебной лингвистике, языковой политике или технологиях ИИ. Участник сначала читает аналитическую статью (например, обзор подходов к анализу языковых доказательств или обсуждение опросов о восприятии ChatGPT), а затем слушает интервью/выступление эксперта, где тема подхватывается с иной точки зрения и с другими акцентами; далее следует блок из 10 утверждений, для каждого из которых нужно определить, представлена ли идея в обоих источниках, только в письменном, только в устном или ни в одном (варианты A/B/C/D). Такая конфигурация реализует сразу несколько когнитивно сложных операций: одновременное удержание в рабочей памяти карт двух текстов, сопоставление идей на уровне смысла, а не совпадения лексики, постоянный контроль источника («откуда именно я беру этот факт?»), управление вниманием между чтением, прослушиванием и проверкой утверждений. В условиях жёсткого лимита времени и высокой плотности информации именно распределение внимания, умение строить «карту темы» и возвращаться к спорным пунктам после второго прослушивания становятся ключевыми предикторами успеха, что согласуется с исследованиями о влиянии длины и плотности материала на когнитивную нагрузку и подчёркивает важность целевой работы со стратегиями в интегрированных форматах.

Методические рекомендации для учителей (с учётом типичных олимпиадных ошибок)

1. Работа с «верхнеуровневыми» текстами (C1–C2). Регулярная работа с «верхнеуровневыми» текстами должна стать одним из опорных направлений подготовки к олимпиаде. Для этого имеет смысл планировать систематическое чтение публицистических и эссеистских текстов объёмом 800–1 200 слов с ярко выраженной авторской позицией (колонки, личные эссе, качественная журналистика), жанрово и стилистически близких к материалам заключительного этапа ВсОШ последних лет. В таких текстах важно целенаправленно отрабатывать приёмы анализа сложных абзацев: учить учащихся выделять тезис и микротемы, отделять примеры от авторского комментария, находить оценочную и модальную лексику, по которой считывается отношение автора и степень категоричности суждений; типичная олимпиадная ошибка в заданиях формата multiple choice по подобным текстам состоит в выборе варианта, опирающегося на яркий пример, а не на главный тезис абзаца или всего текста. Неотъемлемой частью такой работы должно стать систематическое обсуждение фоновых реалий: профессий, академических практик, культурных отсылок, упомянутых институций, причём именно как планируемого элемента урока, а не «побочного эффекта» индивидуальной эрудиции сильных учеников, поскольку в заданиях заключительного

этапа заметная доля неверных ответов связана с незнакомым содержанием контекстом, а не с собственно языковыми трудностями.

2. Формирование навыков выполнения интегрированных заданий «чтение + аудирование» (интегрированный формат L&R). Работу с интегрированным форматом L&R целесообразно выстраивать как регулярный, а не эпизодический элемент подготовки. Для этого на занятиях стоит моделировать структуру олимпиадного задания: давать учащимся письменный текст с жёстким лимитом времени на чтение, затем аудио по той же теме и блок утверждений с выбором A/B/C/D, где A означает, что идея представлена и в тексте, и в аудио, B – только в тексте, C – только в аудио, D – ни в одном из источников. Такой формат воспроизводит логику заданий Listening and Reading заключительного этапа и помогает учащимся привыкнуть к самой идее распределения содержания по источникам.

Не менее важно целенаправленно обсуждать и отрабатывать стратегии работы с двумя источниками: как быстро просматривать текст, отмечая ключевые абзацы; как визуально разводить пометки «из текста» и «из аудио» (разные цвета, значки, отдельные столбцы в черновике); как пометать спорные утверждения для осознанного возврата к ним после второго прослушивания. Здесь полезно проговаривать типичную олимпиадную ошибку – выбор варианта «по общему впечатлению» без точной проверки, из какого источника берётся информация. После каждой тренировки имеет смысл разбирать 2–3 утверждения с максимальным разбросом ответов и просить учащихся вслух объяснить, на какой источник они опирались и где именно в тексте или аудио видят подтверждение; такая рефлексия напрямую адресует частую проблему «подмены» источника, когда ученик уверен, что нужная фраза прозвучала в аудиотексте, хотя в действительности она встречается только в письменном, или наоборот.

3. Отработка форматов True/False и T/F/NG (чтение и аудирование). Работу с форматами True/False и T/F/NG целесообразно выносить в отдельный блок подготовки, так как именно здесь сильные участники нередко теряют баллы не из-за понимания текста, а из-за интерпретации формата. Целевые мини-тренинги можно строить на фрагментах, по структуре близких к олимпиадным заданиям: к одному и тому же тексту или аудио конструируются несколько сходных по смыслу утверждений, а затем вместе с учащимися подробно разбирается, какие из них действительно противоречат источнику (false), а какие просто не упомянуты (not given), с фокусом на типичную ошибку – маркировать как not given утверждение, которое в действительности опровергается текстом из-за игнорирования небольшой, но критически важной детали.

Полезно обучать школьников простому, но жёсткому алгоритму принятия решения: сначала целенаправленно искать в тексте или аудио

прямое опровержение утверждения (если оно найдено, ответом становится false), затем, только при отсутствии как подтверждения, так и опровержения, переходить к варианту not given и, наконец, сознательно избегать использования NG как маркера «не помню/не заметил». Такой пошаговый подход напрямую адресует типичную для олимпиад ситуацию, когда даже сильные участники теряют баллы на границе между false и not given. Дополнительный эффект даёт сочетание формата T/F/NG с вопросами формата multiple choice по тем же смысловым блокам текста или аудио (по аналогии с Reading Task 4): это наглядно показывает, что одна и та же информация может проверяться как через выбор истинности утверждения, так и через выбор интерпретации, и помогает уменьшить долю чисто «форматных» ошибок без снижения содержательной сложности материала.

4. Разнообразие жанров и стратегий чтения. В годовой цикл подготовки к олимпиаде по английскому языку важно целенаправленно включать не только «авторские» тексты (эссе, колонки, личные рефлексивные тексты), но и информационные и академические жанры: обзоры исследований, новостные репортажи, выдержки из отчётов, инструкции, регламенты, краткие аналитические заметки, близкие по дискурсу к заданиям о цифровых технологиях, языковой политике или академической карьере. Такая жанровая палитра приближает урок к реальному формату олимпиадного чтения, где от участника ждут умения ориентироваться в разных типах текстов, а не только в эссеистике.

При этом стратегии чтения полезно делать предметом явного обучения. Skimming стоит отрабатывать как инструмент быстрого вычленения темы и основной идеи, подчёркивая типичную ошибку учащихся – сразу погружаться в детали и терять общую структуру текста, что критично для многих заданий. Scanning следует тренировать для поиска конкретных фактов, дат и чисел, акцентируя риск опоры только на «узнавание» ключевых слов без проверки контекста, что ведёт к попаданию в ловушки на частичном совпадении формулировок. Наконец, intensive reading необходимо связывать с заданиями на инференцию и отношение автора, отдельно разбирая типичную ошибку – подмену авторской позиции собственной и игнорирование оценочной лексики и модальности.

Отдельное направление работы – тексты с простыми визуальными компонентами: таблицами, диаграммами, схемами. К таким материалам полезно конструировать вопросы, логически близкие к олимпиадным: на сопоставление данных, чтение подписи к диаграмме, интерпретацию тенденций, различение фактического описания и авторского комментария. Распространённая ошибка в подобных заданиях – игнорирование подписей, легенд и пояснительных надписей, но именно это легко моделировать и целенаправленно отрабатывать на уроке, показывая учащимся, как много информации закодировано не в основном тексте, а во вспомогательных элементах.

5. Тайм-менеджмент и стратегическая работа в блоках Listening и Reading (в формате ВсОШ). Работу со временем и нагрузкой в блоке Listening and Reading целесообразно строить как отдельное направление подготовки, а не сводить к единичным «пробникам». Регулярные тренировочные занятия в реальном хронометраже, максимально приближенном к условиям заключительного этапа, позволяют отрабатывать полный блок Listening and Reading «под часы», а затем предметно разбирать, на каких именно форматах (формат True/False в аудировании, формат multiple choice, интегрированный формат L&R, комплексное задание) у конкретных учащихся возникают задержки; при этом особенно важно проговаривать сделанные типичные ошибки. Обсуждение и целенаправленная отработка оптимальной последовательности действий (предварительный просмотр заданий по аудированию перед прослушиванием, распределение времени на чтение большого текста через условные «контрольные точки», планируемый возврат к спорным вопросам после первого прохода) помогают формировать у школьников осознанные стратегии, а практика показывает существенную разницу между участниками, которые заранее планируют время, и теми, кто идёт по заданиям строго линейно и не успевает вернуться к сложным позициям.

Неотъемлемой частью такой работы становится формирование у учащихся набора «технических» приёмов снижения когнитивной нагрузки: использование условных пометок в тексте, выделение ключевых слов в вопросах и утверждениях, построение кратких схем структуры текста на полях, введение сокращённых обозначений типов информации (пример, аргумент, контраргумент, вывод) и других опорных маркеров. В реальных олимпиадных вариантах значительная часть ошибок связана не с непониманием содержания как такового, а с потерей «карты» текста или аудио и невозможностью быстро найти нужный фрагмент по ходу выполнения, поэтому целенаправленная работа с подобными приёмами напрямую снижает риск «форматных» и временных провалов.

6. Лексика и фоновые знания как ресурс, а не барьер. Работу с лексикой в олимпиадной подготовке имеет смысл выстраивать вокруг ключевых тематических блоков, которые регулярно появляются в заданиях: образование и технологии, медиа и цифровая коммуникация, наука и общество, культурная политика, профессиональные биографии, академическая и бизнес-среда. Такое тематическое ядро позволяет снизить долю ошибок, связанных не с языковой, а с содержательной непонятностью сложных текстов уровня C1–C2. При этом подготовка не должна сводиться к отдельным спискам слов: гораздо продуктивнее организовать её вокруг лексико-понятийных кластеров – устойчивых словосочетаний, типичных аргументов, примеров и метафор, характерных для обсужде-

ния искусственного интеллекта, языковой политики, академической карьеры и других часто встречающихся в олимпиадах тем. Важным дополнением становится отбор материалов, максимально близких по тематике и дискурсу к олимпиадным текстам и аудиофрагментам, с последующим разбором типичных линий аргументации и культурных отсылок: во многих заданиях Reading и интегрированного L&R ошибки возникают не из-за непонимания английского языка, а потому, что учащиеся не распознают знакомые им по другим предметам сюжеты в новом языковом оформлении.

Параметры рецептивного блока – высокий уровневый порог (доминирование текстов C1–C2), сложные интегрированные форматы, высокая плотность материала и жёсткий хронометраж – формируют особый тип когнитивной нагрузки, в которой ключевыми оказываются не только языковые знания, но и развитые метакогнитивные стратегии, читательский опыт и умение управлять вниманием. В такой конфигурации систематически выигрывают участники, имеющие длительную практику чтения сложных текстов, доступ к разнообразным источникам информации и адресную олимпиадную подготовку, тогда как школьники с меньшим опытом академического чтения и ограниченными ресурсами поддержки даже при сопоставимом уровне владения языком оказываются в менее выгодной позиции. Это подчёркивает двойственность олимпиадного формата: с одной стороны, он стимулирует развитие элементов академической грамотности, с другой – усиливает селекционный эффект и может воспроизводить существующее образовательное неравенство, если не сопровождается методической поддержкой школ и наставников. Именно поэтому в статье особое внимание уделяется практическим стратегиям работы с форматами чтения, аудирования и интегрированными заданиями, которые позволяют частично сгладить различия в стартовых возможностях за счёт целенаправленного формирования стратегий и расширения читательского опыта.

Заключение

Анализ заданий по чтению и аудированию заключительного этапа ВсОШ по английскому языку за 2023–2025 гг. показывает, что олимпиады фактически моделируют требования академического дискурса: работа с текстами уровней C1–C2, сопоставление источников, интерпретация позиции автора и критическое осмысление сложных аргументов становятся нормой, а не исключением. При этом конструкция блока Listening and Reading выявляет не только языковые и рецептивные умения, но и уровень сформированности метакогнитивных стратегий, тайм-менеджмента и готовности работать с высокой когнитивной нагрузкой. Выделенные форматы – двухальтернативный формат

True/False, формат T/F/NG, формат multiple choice, формат словообразовательного пропуска и интегрированный формат L&R – образуют устойчивую конфигурацию, в которой каждая «малая» задача встраивается в более широкий спектр когнитивных операций: от извлечения явной информации до инференции, сопоставления источников и анализа дискурсивных стратегий. Вместе с тем именно эта конфигурация порождает ряд рисков: завышенный порог входа из-за преобладания верхнеуровневых текстов, перегруженность интегрированных заданий, чувствительность форматов True/False и T/F/NG к «форматным» ошибкам и высокая зависимость результатов от стратегической подготовленности, а не только от языковой компетенции.

С методической точки зрения олимпиады высшего уровня могут и должны рассматриваться как ресурс для выстраивания «длинной» траектории обучения, а не только как механизм отбора: те же форматы, которые в условиях дефицита времени превращаются в стресс-тест, при целенаправленной работе в классе становятся мощным инструментом развития академического чтения, аналитического аудирования и критического мышления. Многие риски – от смешения false и not given до «залипания» на сложных пунктах в интегрированном формате L&R – могут быть существенно снижены за счёт систематической работы со стратегиями, жанровым разнообразием и фоновыми знаниями, интегрированной в обычный учебный процесс. Таким образом, корректировка олимпиадных комплектов (баланс уровней и жанров, калибровка интегрированных заданий, уточнение доли наиболее «хрупких» форматов) и целенаправленная методическая поддержка школ и наставников оказываются взаимодополняющими направлениями работы. В совокупности они позволяют приблизить практику ВСОШ к заявленной цели: не только выявлять наиболее подготовленных участников, но и стимулировать распространение продвинутых практик чтения и аудирования в массовом обучении старшеклассников, превращая олимпиаду в точку роста, а не в разовый экзаменационный барьер.

Список источников

1. **Sheorey R., Mokhtari K.** Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers // System. 2001. № 29. P. 431–449. doi: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
2. **Hamiddin H., Saukah A.** Investigating metacognitive knowledge in reading comprehension: The case of Indonesian undergraduate students // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2020. № 9. P. 608–615. doi: 10.17509/ijal.v9i3.23211
3. **Li J.** Development and validation of Second Language Online Reading Strategies Inventory // Computers & Education. 2020. № 145. P. 103733. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103733
4. **Ghaith G.** Foreign language reading anxiety and metacognitive strategies in undergraduates' reading comprehension // Issues in Educational Research. 2020. № 30 (4). P. 1309–1328.

5. **Alharbi M.A., Al-Ahdal A.A.M.H.** Communication barriers in the EFL classroom: is poor listening the culprit that obstructs learning? // *Interact. Learn. Environ.* 2022. P. 1–15. doi: 10.1080/10494820.2022.2098776
6. **Aryadoust V.** Teaching and assessing reading comprehension to improve literacy: an integrated model and its application. Keynote speech presented at English literacy pedagogy in 21st century: striving for multiple literacies in classroom practices. Indonesia, 2017.
7. **Aryadoust V., Foo S., Ng L.Y.** What can gaze behaviors, neuroimaging data, and test scores tell us about test method effects and cognitive load in listening assessments? // *Lang. Test.* 2022. № 39. P. 56–89. doi: 10.1177/02655322211026876
8. **Dong Y., Ma X., Wang C., Gao X.** An optimal choice of cognitive diagnostic model for second language listening comprehension test // *Front. Psychol.* 2021. № 12: 608320. doi: 10.3389/fpsyg.2021.608320
9. **Dunkel P.** Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice // *TESOL Q.* 1991. № 25. P. 431–457. doi: 10.2307/3586979
10. **Habák A., Magyar A.** The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use // *Educational Assessment & Evaluation.* 2019. № 6 (1). P. 1–19. doi: 10.1080/2331186X.2019.1616522
11. **Sato M.** Metacognitive instruction for collaborating interaction: The process and product of self-regulated learning in the Chilean EFL context. In C. Lambert & R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts.* Clevedon, UK : Multilingual Matters, 2020. P. 215–236.
12. **Максимчик О.А.** Новые интегрированные задания Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // *Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межкультурное взаимодействие : материалы Междунар. лингвистического форума, Воронеж, 24–28 ноября 2021 года. Ч. 2. Воронеж : Воронежский государственный университет, 2022. С. 82–95. EDN FJHALG.*
13. **Герцен С.М., Бабич О.А., ШUTOва Е.Ю., Ожигбесова Н.Ю.** Эффективность метакогнитивных стратегий онлайн-чтения на иностранном языке в вузе // *Science for Education Today.* 2024. Т. 14, № 3. С. 24–42. doi: 10.15293/2658-6762.2403.02
14. **Курасовская Ю.Б., Титова О.А.** К вопросу о подготовке участников ВСОШ по английскому языку к выполнению интегрированных заданий на понимание устного и письменного текстов // *Иностранные языки в школе.* 2025. № 10. С. 79–87. EDN QSEHIY.
15. **Осипова Н.Н., Трофименко М.П.** Возможности предметной олимпиады в вузе (на примере Всероссийской олимпиады по английскому языку для студентов нелингвистических специальностей) // *Мир науки. Педагогика и психология.* 2023. Т. 11, № 3. EDN PFICHG.
16. **Гулов А.П.** Особенности заданий по чтению на Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // *Инновации в образовании.* 2023. № 7. С. 32–39. EDN BQAOQS.

References

1. Sheorey R., Mokhtari K. (2001) Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers. *System*, 29. pp. 431–449. doi: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
2. Hamiddin H., Saukah A. (2020) Investigating metacognitive knowledge in reading comprehension: The case of Indonesian undergraduate students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9. pp. 608–615. doi: 10.17509/ijal.v9i3.23211
3. Li J. (2020) Development and validation of Second Language Online Reading Strategies Inventory. *Computers & Education*, 145, 103733. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103733

4. Ghaith G. (2020) Foreign language reading anxiety and metacognitive strategies in undergraduates' reading comprehension. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1309–1328.
5. Alharbi M.A., Al-Ahdal A. A. M. H. (2022) Communication barriers in the EFL classroom: is poor listening the culprit that obstructs learning? *Interact. Learn. Environ.* pp. 1–15. doi: 10.1080/10494820.2022.2098776
6. Aryadoust V. (2017) Teaching and assessing reading comprehension to improve literacy: an integrated model and its application. Keynote speech presented at English literacy pedagogy in 21st century: striving for multiple literacies in classroom practices, Indonesia.
7. Aryadoust V., Foo S., Ng L.Y. (2022) What can gaze behaviors, neuroimaging data, and test scores tell us about test method effects and cognitive load in listening assessments? *Lang. Test.* 39. pp. 56–89. doi: 10.1177/02655322211026876
8. Dong Y., Ma X., Wang C., Gao X. (2021) An optimal choice of cognitive diagnostic model for second language listening comprehension test. *Front. Psychol.* 12:608320. doi: 10.3389/fpsyg.2021.608320
9. Dunkel P. (1991) Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. *TESOL Q.* 25, pp. 431–457. doi: 10.2307/3586979
10. Habák A., Magyar A. (2019) The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use. *Educational Assessment & Evaluation*, 6 (1), pp. 1–19. doi: 10.1080/2331186X.2019.1616522
11. Sato M. (2020) Metacognitive instruction for collaborating interaction: The process and product of self-regulated learning in the Chilean EFL context. In C. Lambert & R. Oliver (Eds.), *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp. 215–236.
12. Maksimchik O.A. (2022) Novye integrirovannye zadaniya Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po anglijskomu yazyku [New Integrated Tasks of the All-Russian School Olympiad in English] // *Lingvistika i vyzovy sovremennoj paradigmy obshchestvennyh otnoshenij: mezhdisciplinarnoe, mezhkul'turnoe, mezhazykovoe vzaimodejstvie: materialy Mezhdunarodnogo lingvisticheskogo foruma, Voronezh, 24–28 noyabrya 2021 goda. Part 2*. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. pp. 82–95. EDN FHJALG.
13. Gercen S.M., Babich O.A., Shutova E.Yu., Ozhgibesova N.Yu. (2024) Effektivnost' metakognitivnyh strategij onlajn-chteniya na inostrannom yazyke v vuze [Effectiveness of Metacognitive Strategies for Online Reading in a Foreign Language at University] // *Science for Education Today*. 14 (3). pp. 24–42. doi: 10.15293/2658-6762.2403.02
14. Kurasovskaya Yu.B., Titova O.A. (2025) K voprosu o podgotovke uchastnikov VSOSH po anglijskomu yazyku k vypolneniyu integrirovannyh zadaniy na ponimanie usnogo i pis'mennogo tekстов [On Preparing Participants of the All-Russian School Olympiad in English for Integrated Tasks on Listening and Reading Comprehension] // *Inostrannye yazyki v shkole*. 10. pp. 79–87.
15. Osipova N.N., Trofimenko M.P. (2023) Vozможности predmetnoj olimpiady v vuze (na primere Vserossijskoj olimpiady po anglijskomu yazyku dlya studentov nelingvisticheskikh special'nostej) [Potential of a Subject Olympiad at University (the Case of the All-Russian Olympiad in English for Non-Linguistics Students)] // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 11 (3).
16. Gulov A.P. (2023) Osobennosti zadaniy po chteniyu na Vserossijskoj olimpiade shkol'nikov po anglijskomu yazyku [Specific Features of Reading Tasks in the All-Russian School Olympiad in English] // *Innovacii v obrazovanii*. 7. pp. 32–39.

Информация об авторе:

Гулов А.П. – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: gulov@tea4er.org

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Gulov A.P., D.Sc. (Education), Associate Professor of the Department of English Language No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia). E-mail: gulov@tea4er.org

The author declares no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 22.10.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 22.10.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья
УДК 372.881.111.22
doi: 10.17223/19996195/73/7

Из опыта соизучения языка и культуры на уроках иностранного языка (конец XIX – начало XX в.)

Марина Николаевна Ветчинова¹

¹ *Курский государственный университет, Курск, Россия,
marx2003@list.ru*

Аннотация. Процесс изучения иностранного языка – это не только обучение языку. Стратегически важным моментом является постижение культуры народа, который говорит на данном языке, без чего продуктивная межкультурная коммуникация невозможна. Сегодня в распоряжении преподавателей множество технических ресурсов, визуальный контент которых делает доступ к фактам культуры не только интересным, насыщенным различными сведениями, но и быстрым и продуктивным. Цель данной статьи – представить исторические факты о том, как изучалась культура германского народа на уроках немецкого языка в отечественных учебных заведениях на рубеже XIX–XX вв. Научная новизна заключается в систематизации сведений и выявлении методических приемов, которые позволяли учащимся знакомиться с жизнью народа Германии, его историей и культурой. Материалами для исследования послужили публикации в педагогических журналах конца XIX – начала XX в., анализ которых помог реконструировать процесс изучения культуры страны на уроках иностранного языка.

Представлен практический опыт использования репродукций картин немецких и австрийских художников Ханса Тома, Марка Либермана, Константина Менне, Ганса фон Бартельса, Людвига Детмана, Адриана Людвига Рихтера, Питера Филиппи, Адольфа фон Менцеля, Морица Людвига фон Швинда, Франца фон Ленбаха, Франца фон Дефреггера и других известных мастеров в процессе изучения немецкого языка. Отмечено, что в конце XIX – начале XX в. преподавание иностранного языка вступило в новую фазу, поскольку этот период был отмечен таким мощным нововведением, как использование наглядных средств обучения. Этому способствовало возникновение натурального метода преподавания иностранного языка, когда его изучение стало происходить естественно, в разговоре, сначала элементарном, затем более сложном, но непременно с использованием наглядности. Цитируются высказывания авторитетных отечественных и зарубежных педагогов прошлого о важности использования наглядных средств в учебном процессе. В первую очередь, обращается внимание на демонстрацию произведений искусства, их роль в культурно-историческом обучении и эстетическом воздействии на учеников. Приводятся данные о зарождении идеи художественного воспитания. Упоминаются германские издательства, выпускавшие специальные журналы, иллюстрированные учебники, комплекты тематических картин, которые впоследствии применялись на уроках. Сделан акцент на истории становления художественного образования в отечественном образовании. Даны конкретные примеры того, как использование произведений искусства в процессе чтения немецкой литературы помогало глубже понять изучаемое произведение, постичь иную культуру, знакомило учеников с известными немецкими и австрийскими художниками и их произведениями, что в совокупности давало наглядную

картину жизни германского народа. Показана роль учителя в художественном воспитании учеников. Сделан вывод о том, что демонстрация произведений искусства на уроках немецкого языка способствовала не только лучшему усвоению языка, обогащению словарного запаса, повышению мотивации, но не менее важное значение имел и культурологический аспект художественного воспитания – знакомство с культурой народа, язык которого изучается, развитие в детях чувства прекрасного, воспитание в них интереса и любви к искусству.

Ключевые слова: иностранный язык, культура, наглядные средства обучения, искусство, картины, немецкие художники, конец XIX – начало XX в.

Для цитирования: Ветчинова М.Н. Из опыта соизучения языка и культуры на уроках иностранного языка (конец XIX – начало XX в.) // Язык и культура. 2026. № 73. С. 140–161. doi: 10.17223/19996195/73/7

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/7

From the experience of learning the language and culture in the classroom foreign language (at the end of the XIX – beginning of the XX century)

Marina N. Vetchinova¹

¹ *Kursk State University, Kursk, Russia, marx2003@list.ru*

Abstract. Learning a foreign language is more than just learning the language, but also the culture of the people who speak the language without which productive intercultural communication is impossible. Nowadays teachers have many technical resources at their disposal, the visual content of which makes access to cultural facts not only interesting, rich in different information, but also fast and productive. The aim of the article is to present historical facts about how the culture of the German people was studied in German language lessons at national educational institutions at the turn of 19-20 century. The scientific novelty of the article is the systematization of information and identification of some methodological techniques, which allowed students to get acquainted with the life of the German people, the history of the country and its culture. The research was based on publications in some pedagogical journals of the late 19th – early 20th centuries, the analysis of which allowed to reconstruct the process of co-learning of language and national culture.

The article presents experience of using art reproductions by German and Austrian artists: Hans Thom, Mark Liebermann, Konstantin Meunier, Hans von Bartels, Ludwig Detmann, Adrian Ludwig Richter, Peter Philippi, Adolf von Menzel, Moritz Ludwig von Schwind, Franz von Lenbach, Franz von Defregger and other famous masters in the process of learning German. It is noted that at the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries the process of a foreign language teaching entered a new phase, as this period was marked by such a powerful innovation as the use of visual teaching aids. This was facilitated by the emergence of a natural method of teaching a foreign language, when its study began to occur naturally, in a conversation, at first elementary, then more complex, but certainly with the use of visualization. The statements of authoritative domestic and foreign teachers of the past about the importance of using visual aids during the educational process are quoted. First of all, special attention is paid to the demonstration of art works, their role in cultural and historical teaching and aesthetic impact on students. The data on the origin of the idea of artistic

education are given. German publishing houses that published special magazines, illustrated textbooks, sets of thematic paintings, which were subsequently used in the classroom are mentioned. The emphasis is made on the history of the formation of domestic art education. Specific examples of the use of art works in the process of reading German literature are given that helped to understand the studied work and to comprehend a different culture. Also students got acquainted with famous German and Austrian artists and their works, which gave a clear picture of the German people life. The role of the teacher in the artistic education is shown. It was concluded that the demonstration of art works at German lessons contributed not only to improve language acquisition, enrichment of vocabulary, but the cultural aspect of artistic education was no less important - acquaintance with the culture of the people whose language was being studied, developing feelings of beauty, educating interest and love to art

Keywords: foreign language, culture, visual teaching aids, art, paintings, German artists, the end of the 19th – beginning of the 20th centuries

For citation: Vetchinova M.N. From the experience of learning the language and culture in the classroom foreign language (at the end of the XIX – beginning of the XX century). *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 140–161. doi: 10.17223/19996195/73/7

Введение

В конце XIX – начале XX в. преподавание иностранного языка вступает в новую фазу, поскольку этот период отмечен таким мощным нововведением, как использование наглядных средств обучения. В это время в большинстве европейских стран возникло реформаторское движение с целью изменения системы обучения иностранным языкам, которое осуществлялось по аналогии с латинским языком. Главными методами обучения были текстуально-переводной и текстуально-грамматический. С появлением прямого метода внимание к нему со стороны педагогической общественности постепенно стало расти, поскольку считалось, что устная практика очень важна для изучения иностранного языка. Цель прямого метода заключалась в том, чтобы побудить ученика выразить мысль напрямую, без перевода, т.е. по общепринятому выражению, мыслить непосредственно на иностранном языке.

Первоначально термин «прямой метод» обозначал «совокупность методов и приемов, позволяющих избежать использования посредника исходного языка в процессе преподавания/обучения» [1. С. 82]. Его приверженцы не использовали родной язык, а полагались на набор методов и приемов, при котором учащиеся усваивают новые слова с помощью картинок и рисунков или с помощью конкретных предметов, которые им показывают в классной обстановке [2]. Таким образом, изучение языка стало происходить естественно, реально, порой интуитивно, но главное в разговоре, сначала элементарном, затем более сложном, но непременно с использованием наглядности. Поначалу это могла быть классная комната, ее обстановка, присутствующие в ней ученики, описание их внешности, заочное знакомство с семьей, родственниками и друзьями. Затем

обращались к картинкам с тематическими изображениями, которые играли важную роль в расширении словарного запаса и умении формулировать высказывания.

Наглядные средства обучения должны были оживить «сухую и безжизненную» теорию и толкование учебника, эмоционально воздействовать на учащихся. Отечественный педагог Э. Кревин сетовал: «В центре школьного обучения у нас книга, а не живые вещи. Книги не дают непосредственного ощущения жизни, а потому между “выученным” и жизнью нет никакой связи, нет прямого соприкосновения с действительностью, нет согласованности с современным строем мысли. Заменяя естественную наглядность абстракцией, мы воспитываем односторонне мыслящих людей книги, у которых вместе с внешним зрением притупляется также внутреннее, ибо люди, не научившиеся смотреть физически, слепнут и духовно» [3. С. 75].

Подобного мнения придерживались как отечественные, так и зарубежные ученые и педагоги. Немецкий историк и писатель Герман Попп (1871–1943) писал: «Только тот народ может гордиться истинной культурой, который сумеет гармонически сочетать наглядное и абстрактное мышление, сферу чувства и интеллекта» [4. S. 29].

Отечественный методист Л.О. Леше считал, что «умственная деятельность детей носит более конкретный характер, чем взрослых, они мыслят образно как поэты, следовательно, и их умственная пища должна быть более наглядна» [5. С. 43].

Относительно изучения иностранного языка К.Д. Ушинский полагал, что при использовании наглядности при обучении языку учитель направляет процесс формирования иноязычной речи у учеников. Он рекомендовал: «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов и – ребенок усвоит их на лету» [6. С. 290].

Стоит подчеркнуть, что внимание, которое уделялось использованию наглядности, иллюстрациям, соответствовало широкому интересу интеллектуалов той поры к материальной истории книги и к эволюции культурных практик [7].

В данный период среди педагогов-лингвистов особое развитие получает мысль о том, что иностранный язык должен непременно изучаться вместе с культурой народа, который говорит на данном языке, а знание языка способствует постижению иной культуры, иного образа жизни. Отечественные педагоги утверждали, что изучение иностранного языка должно осуществляться в процессе знакомства учащихся «с умственной и материальной культурой народа – носителя языка» [8. С. 42]; «знающий языки живых народов легко вступает в духовное единение со всем миром, со всем человечеством и ясно чувствует себя звеном обще-

мировой связи. Он как бы усиленный многократно повторенный человек. Для него раскрыты и литература, и душа чужих народов» [9. С. 58]; «язык и культура служат средством понимания жизни и духа другого народа» [10. С. 184]; «ничто как язык не может познакомить с духом народа, язык – это целый мир, он охватывает все» [11. С. 180]; «изучить язык – это не значит только усвоить наречие, на котором говорят его обитатели, это значит также стараться проникнуть в их внутреннюю жизнь, освоиться с их привычками, нравами, учесть их энергию, их интеллектуальные и моральные силы» [12. С. 3].

Интересна и поучительна мысль бельгийского педагога Шарфа о цели изучения иностранного языка, которую приводит Л. Милицина: «Не язык – цель изучения, а нечто иное – знакомство с тем народом, с той страной, язык которой изучается. Быт, нравы, обычаи, география, история страны, выдающиеся люди этого народа, лучшие произведения его национального искусства, наконец, политический и социальный строй – вот тот материал, который должен быть в распоряжении преподавателя в целях образовательных и воспитательных» [11. С. 179].

Следовательно, на рубеже XIX–XX вв. педагоги высказывали существенно близкие мнения о том, что язык и культура неразрывно связаны и что овладение одним не может быть достигнуто без понимания другого.

Методология исследования

Выбор материалов и методов, определение подходов обусловлены целью данного историко-педагогического исследования – представить исторические факты о том, как изучалась культура германского народа на уроках немецкого языка в отечественных учебных заведениях на рубеже XIX–XX вв. Задача исследования – систематизация, анализ, осмысление и изложение методов, приемов преподавания немецкого языка, использования на уроках наглядных средств обучения, которыми были картины известных немецких и австрийских художников. Реализация цели исследования и решение его задач помогут представить, как осуществлялось знакомство с культурой страны изучаемого языка в эпоху, когда применение наглядных средств только начиналось, а учителя делали первые шаги в их использовании. Это поможет увидеть «новое в старом», но в контексте современных возможностей использования наглядности и ее роли в продуктивном усвоении как языка, так и культуры народа, язык которого изучается.

Материалами для статьи стали публикации языковедов в педагогических журналах конца XIX – начала XX в. о преподавании иностранных языков, в которых они излагают свои идеи о необходимости изучения культуры народа, язык которого изучается, роли наглядных средств в обучении иностранному языку, а также знакомства с культурой

страны. Кроме этого, осуществлен поиск художественных картин немецких и австрийских художников в сети Интернет, чтобы «оживить» в статье процесс их использования на уроках немецкого языка, сделать более наглядным и практико-ориентированным.

Методологическую основу составили работы, посвященные общим вопросам методологии историко-педагогического исследования, которые позволили систематизировать анализируемый материал.

Для реконструкции опыта применения наглядных средств обучения на уроках немецкого языка в виде картин немецких и австрийских художников использовались теоретические методы научного познания: классификация, концептуализация, обобщение, анализ литературы, изучение педагогического опыта, которые позволили систематизировать фактографический материал.

На предметно-научном уровне использовались:

- историко-генетический метод способствовал последовательному выявлению в историко-педагогических работах высказываний о важности применения наглядных средств обучения для более эффективного изучения иностранного языка, а также необходимости соизучения языка и культуры, что позволило в наибольшей мере воссоздать и представить идеи педагогов конца XIX – начала XX в.;

- историко-системный метод помог изучению и интерпретации опыта использования наглядности на уроках немецкого языка.

Теоретическую основу исследования составили: положения ученых о содержании образования, целях и методах обучения иностранным языкам, что позволило конкретизировать цель, содержание и методы их преподавания в изучаемый период; диалогический подход к образованию и основные положения концепции «школа диалога культур», который дает возможность учащимся познакомиться с иной культурой, а также глубже понять родную культуру; аксиологический и культурологический подходы к обучению иностранным языкам, которые являются целеценностной основой изучения иностранного языка, помогают представить организацию жизни, работу, досуг людей иной культуры.

Исследование и результаты

Сегодня цифровая революция предоставляет беспрецедентный доступ к огромному количеству изображений, которые можно использовать в учебном процессе. Но впервые картина как наглядное средство обучения была использована немецким педагогом И. Базедовым в конце XVIII в., но попытка не увенчалась успехом и не была подхвачена другими учителями. В 50-е гг. XIX столетия опыт еще одного немецкого педагога, К. Гриппа, а также его рекомендации о правильной работе со

средствами наглядности на уроках иностранного языка также не нашли отклика у учителей.

Но постепенно, в силу развития методики обучения, картины стали применяться европейскими педагогами, в первую очередь, немецкими, которые в ту пору были в авангарде методических новинок и приемов обучения. Картинки, фотографии, виды городов, отдельных зданий, памятников, коллекции открыток, иллюстрации журналов находили применение на уроках при ознакомлении учеников с иностранной культурой.

Ценным средством в постижении культуры народа страны изучаемого языка являлись репродукции картин известных художников. Одновременно важным признавалось эстетическое воздействие произведений искусства на учеников. Немецкий историк и теоретик искусства, профессор Конрад Ланге (1855–1921), который в 1894 г. основал и до конца жизни возглавлял Институт искусствознания при Тюбингенском университете, а кроме того одновременно в период с 1901 по 1907 г. исполнял обязанности директора Штутгартской картинной галереи, писал: «Нет надобности в школах вести теоретические рассуждения об искусстве, следует знакомить воспитанников с самим искусством. Не болтать об искусстве должны научиться наши дети, а ориентироваться в нем и наслаждаться им» [13. С. 19].

Русский педагог Э. Крevin обосновывал важность применения произведений искусства в учебном процессе: «Чувство красоты в зачаточном состоянии дремлет в каждом человеке; оно имеет такое же право на развитие, как и наши интеллектуальные и моральные силы. Тяготение к прекрасному, которое в бесконечном количестве форм разлито в природе и искусстве – это одно из самых ранних чувств, пробуждающихся в ребенке» [3. С. 74]. Поэтому он был твердо уверен в той огромной роли, которую играют произведения искусства в целях воспитания культуры. Он также был убежден и в том, что если не воспитывать в детях чувство прекрасного, то впоследствии они будут равнодушно проходить мимо природы и произведений искусства, станут неспособны к радости познания и наслаждения [3].

Ссылается Э. Крevin и на слова известной шведской писательницы и педагога Эллен Кей (1849–1926), вошедшей в когорту наиболее заметных деятелей педагогической науки конца XIX – начала XX в. [14], которая говорила о том, что красота природы и искусства озаряет радужным сиянием самые серые будни. Красота не только умножает наши радости, она повышает и наши рабочие силы.

Начиная с 80-х гг. XIX столетия идея художественного воспитания стала активно и с успехом пропагандироваться на Западе, а теоретическая разработка этого вопроса стала одним из крупных явлений в области педагогики. В 1896 г. в Гамбурге был создан первый «союз учителей

для распространения художественного воспитания», и за несколько лет вся Германия была покрыта целой сетью этой организации. Большую роль в распространении ее идей сыграли так называемые Kunsterziehungstage (Дни художественного воспитания) в Дрездене (1901), Веймаре (1903) и Гамбурге (1905).

Важная роль в этом процессе, конечно же, отводилась учителю, которому вменялось познакомить ребенка с миром прекрасного. Полагалось, что художественное воспитание не требует особых усилий со стороны преподавателя, зато дает искусству широкий доступ в школу, но не как самостоятельному предмету, а будет знакомить учеников с элементами искусства в рамках общеобразовательных предметов, в том числе и на уроках родного и иностранного языков.

Поскольку в Германии поборников применения наглядных средств на уроках было немало, они активно использовали картины в школьной практике, и уже в конце XIX – начале XX в. там существовало немало прекрасно иллюстрированных художниками книг для детей и юношества, много превосходно изданных для школьных целей цветных материалов, которые печатались под непосредственным наблюдением самих художников. Выпускались они существующими в то время в Германии такими издательствами, как Neue Photographische Gesellschaft (Новое фотографическое общество), Berlin; Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege (Свободный союз учителей для художественного воспитания); Photographische Union (Фотографический Союз); Jugend «Югенд», подзаголовок Мюнхенский еженедельник искусства и жизни (нем. Muenchener Wochenschrift fuer Kunst und Leben) – немецкий (баварский) иллюстрированный сатирический и общественно-политический еженедельный журнал. Выходил в Мюнхене (с перерывами и изменением периодичности) с 1896 по 1940 г. Был основан журналистами Георгом Хиртом и Фрицем фон Остини. После смерти Хирта в 1916 г. издателем журнала стал известный немецкий писатель Франц Шёнбергер. Главными редакторами в разное время были Ханс Э. Хирш, Теодор Риглер, Вольфганг Петцет. В 1898 и в 1910 гг. в журнале работал художник Ганс Унгер. Журнал печатался в издательстве «Кнорр и Хиртс ГМБХ, Мюнхен», впоследствии переименованном в «Хиртс Ферлаг ГМБХ, Мюнхен». Также можно отметить издания Земана, Тейбнера, Войгтлендера.

В связи с тем, что наглядные средства обучения начинали все больше и больше использоваться на уроках иностранных языков как способ интенсификации учебного процесса, средство знакомства с культурой страны изучаемого языка, то издательства выпускали необходимые коллекции тематических материалов. Немецкие составители учебников по французскому и английскому языкам старались разрабатывать так учебники, чтобы они могли использоваться одновременно с комплектами картин. Как свидетельствовал австрийский издатель и составитель

коллекций учебных картин Хёльцель, к его картинам немецкие, швейцарские и австрийские педагоги разработали за три года 24 учебника по иностранным языкам [15. С. 6]. А в Германии за период 1890–1897 гг. было издано 28 учебников по французскому языку и 10 по английскому [5. С. 51].

Большую популярность в процессе изучения иностранных языков для знакомства учеников с культурой страны изучаемого языка приобрели работы художников, на которых были представлены важные исторические события, картины географического содержания, пейзажи, портреты не только известных, но и простых людей, изображение национального быта, иллюстрации к басням и сказкам. Описание картин, иллюстраций содействовало обогащению словарного запаса, но не менее важное значение имел культурологический потенциал уроков иностранных языков – знакомство с культурой народа, язык которого изучается.

Поскольку применение наглядных средств обучения только началось использоваться в учебном процессе, то это воспринималось педагогической инновацией, в то же время «кристаллизуя ряд вопросов, лежащих в основе дискуссий, волнующих мир образования» [16]. Одним из обсуждаемых вопросов был способ использования картин в обучении. Так, одни педагоги предлагали делить картину на части и изучать ее по частям. Другие рекомендовали начинать с описания людей, их занятий, потом животных, местности, зданий, растительности и т.д. Некоторые учителя рассматривали картины с заднего плана, постепенно переходя к ее центральной части.

Новые педагогические веяния проникали и в Россию, хотя попытки систематического художественного воспитания учащихся уже предпринимались, но главным образом в лицеях и гимназиях. Во второй половине XIX в. художественное воспитание стало осуществляться в начальной школе. «На рубеже XIX–XX вв. в работу по художественному воспитанию включились педагогические общества, издательства, общедоступные музеи. В 1916 г. Институт истории искусств в Петрограде начал разработку проблемы школьного художественного образования и воспитания, подготовки преподавателей истории искусства» [17].

В педагогических журналах того времени теоретической разработке вопросов художественного воспитания уделялось значительно место. Педагоги указывали на его важное значение в развитии в учащихся чувства красоты, наблюдательности, правдивости, искренности, «расширения горизонта духовных интересов».

Принципы художественного воспитания реализовывались на уроках родного языка и истории. Для предмета «Родной язык» выпускались русские хрестоматии «Живое слово», «Первоцвет» и др., которые содержали иллюстрации произведений лучших отечественных художников. На уроках истории использовались репродукции картин В.А. Серова, А.А. Иванова,

В.М. Васнецова и др. Их применение на уроках признавалось очень удобным вспомогательным наглядным средством. К тому же они были доступны по цене и давали представление ученикам об оригинале. Однако полагалось, что пользу они смогут принести лишь тогда, когда учитель любит свой предмет и уверен в значении искусства как прекрасной вспомогательной дисциплины в деле образования молодого поколения.

Несмотря на имеющиеся разрозненные попытки ввести элементы искусства в преподавание, большинство статей на данную тему в педагогических журналах того времени были более теоретическими и содержали мало практических указаний на то, как следует использовать их на уроке, что позволило бы другим учителям изучать, перенимать опыт коллег и применять самостоятельно. Собственно говоря, такое положение было связано с тем, что использование наглядности только входило в практику преподавания в отечественной школе и сведений о применении наглядности на уроках еще было накоплено недостаточно.

Интересным представляется опыт использования репродукций картин на уроках немецкого языка, которым поделился на страницах журнала «Вестник воспитания» преподаватель немецкого языка Э. Кревин. Сам он называл свой опыт скромным, но надеялся, что его пример окажется полезным и «заразительным» для «товарищей по преподаванию», несмотря на то, что уроки им проводились в провинциальном учебном заведении. Отмечал он и то, что «при наличии небольших материальных средств» у него не всегда была возможность купить ту или иную репродукцию, которую можно было бы использовать при чтении иностранного текста [3. С. 79].

Так, Э. Кревин в старших классах при чтении немецких литературных произведений демонстрировал ученикам картины немецких и австрийских художников, которые «оживляли» текст, давали наглядную картинку жизни немецкого народа.

Например, в пятом классе руководством для чтения служил сборник рассказов «Aus Natur und Leben» («Природа и жизнь»), которые были написаны простым языком и имели занимательные сюжеты. При чтении и переводе рассказа, который рисует патриархальную сторону жизни немецкого крестьянства, учитель демонстрировал картины, которые давали представление о Шварцвальде (нем. Schwarzwald – «чёрный лес») – местности, где происходят описываемые события. С этой целью в классе было выставлено несколько фотографий, выпущенных издательством Neue Photographische Gesellschaft, которые передавали особенности шварцвальдского ландшафта. Для примера была взята картина австрийского пейзажиста и сценографа Джанни Георга (1864–1935). Он работал художником-оформителем сцены в студии Карло Бриоши вместе с Альфонсом Мухой, также рисовал пейзажи и фигуры, в том числе

сцены из сказок или воображаемых миров. Для ознакомления с народным бытом, с характерными костюмами жителей Шварцвальда учащимся были показаны картины «Крестьянская девушка из Шварцвальда» и «В Шварцвальде». Также на уроках использовались два издания «Свободного союза учителей художественного воспитания» (Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege), содержащие репродукции картин известного немецкого живописца и графика Ханса Тома (1839–1924), который родился в Шварцвальде в местечке Бернау (горная местность на территории современной Западной Германии), и нескольких его современников (рис. 1). Одно издание имело заглавие «Ландшафты» и содержало 15 репродукций лучших образцов пейзажной живописи Тома. Второе под заголовком «Тома и его спутники» содержало 30 картин. Репродукции были хорошего качества, и по некоторым из них можно было получить ясное представление как о природе местности, так и о народном быте.



Рис. 1. Ханс Тома. Детский хоровод. 1884



Рис. 2. Марк Либерман. Прядильщицы льна. 1897

Выбор картин Х. Тома определялся тем, что его работы, по мнению Э. Кревина, было «всецело проникнуты» национальным духом, имели простые и незамысловатые сюжеты, и поэтому у его творчества было много поклонников.

Интересен рассказ «Das Fleet» («Флот»), который являлся живой, занимательной картиной жизни Гамбурга – крупного торгового центра Германии, вполне соответствовал «выставленным требованиям культурно-исторического обучения» [3. С. 81]. Картин, изображающих течение Эльбы, начиная с Исполиновых гор вплоть до Гамбурга, было достаточное количество. Их можно было найти в уже упомянутой коллекции «Landschafts und Stadtebilder» («Пейзажные и городские изображения»): «Das Riesengebirge», «Die Schneekoppe», «Der Elbfall», «Die Sächsische Schweiz», «Die Bastei», «Das Fleet» («Гигантские горы», «Снежная вершина», «Эльфийский водопад», «Саксонская Швейцария», «Бастион», «Флот») и др.

Для демонстрации жизни жителей этого региона была показана репродукция картины Марка Либермана (1847–1935) «Льняная мануфактура в Лорене» («Прядильщицы льна»), на которой изображена работа прядильщиц (см. рис. 2). Считалось, что это одна из его лучших картин, которая дает наглядное представление о роде занятий жителей подножия Исполиновых гор. Изображая людей, занятых работой, Либерман хотел показать их бесконечное героическое терпение [3. С. 82]. Надо сказать, что художник сыграл значительную роль в развитии немецкой живописи именно потому, что привнес в нее влияние ведущих направлений зарубежного искусства – натурализм и импрессионизм, горячим поклонником которых являлся.

Кипучая жизнь в гавани, тяжелый труд грузчиков был представлен картинами мощных представителей натуралистической школы Константина Менье «В гавани», а также произведениями немецкого живописца и графика реалистического направления, педагога, графа Калькрейта (1855–1928).

Следующим изучаемым рассказом был «Wie Tante Liesch nach Hamburg reiste» («Как тетя Лиеш ездила в Гамбург»), который переносил учеников на маленький остров Фюнен в Балтийском море, показывая жизнь небольшого провинциального немецкого городка и его жителей. Для оживления картинки патриархальной жизни использовались издания Тейбнера, где можно было найти несколько картин, изображающих маленькие немецкие городки с узкими и кривыми улицами, маленькими домиками, отличающимися своей своеобразной архитектурой, типичной для немецких городов.

На уроках немецкого языка для знакомства воспитанников с бытом жителей северной Германии были выставлены картины Ганса фон Бартельса «Жены рыбаков» (рис. 3), «Рыбачка» и директора Кёнигсбергской академии художеств в 1900–1915 гг. Людвига Детмана «К берегу».



Рис. 3. Ганс фон Бартельс. Жены рыбаков. 1894



Рис. 4. Л. Рихтер. Пруд в Ризенгебирге
(Пруд в Исполиновых горах). 1839

Из картин немецких художников более раннего времени были показаны картины мастера пейзажной живописи Адриана Людвиг Рихтера (1803–1884) (см. рис. 4). В 1828 г. вышла его книга «Жизненные воспоминания одного немецкого художника», в которой он сравнивает пейзажную живопись с музыкой, которая «вызывает выражение не конкретных, чётких мыслей, а лишь общих чувств и переживаний. Так получается потому, что ключ к пониманию языка природы мы давно утратили и сами покинули Великую гармонию Природы. Поэтому, наверно, большая часть ощущений, возникающих у нас при наблюдении природного великолепия – меланхолического и ностальгического свойства»

[18]. С конца 1830-х гг. Рихтер выступает больше как иллюстратор (в том числе для изданий сказок братьев Гримм).

Использовалась также в процессе чтения картина немецкого жанрового портретиста, пейзажиста и иллюстратора Питера Филиппи (1866–1945) «Визит» (рис. 5). Она была выбрана неслучайно, поскольку, по мнению Э. Кревина, «от нее дышит любовью к старомодным типам немецкого захолустья, стоящего как бы в стороне от жизни. Она проникнута настроением старины, прабабушкиных времен» [3. С. 83].



Рис. 5. П. Филиппи. Визит

Поскольку в рассказе упоминается канал императора Вильгельма, то учитель с помощью картин из коллекции «Landschafts und Stadtebilder» познакомил учеников с водным путем, показал его значение в экономическом и стратегическом отношении, устройством шлюзов и т.д. Не забыл он рассказать и о городе Киле, военной гавани, продемонстрировав его виды. В процессе чтения говорилось также о корабельных верфях и заводской промышленности. Выставлялись картины Людвиг Детмана «Корабельная верфь», Менье – «Промышленность» и еще одного немецкого художника, одного из лидеров романтического историзма Адольфа фон Менцеля (1815–1905) «Железопрокатный завод» (рис. 6).

Настроение старых немецких сказок ученики могли прочувствовать при изучении стихотворения «Kindermärchen» («Детская сказка»). Чтение иллюстрировалось картинами Фрица фон Уде (1848–1911) – «Детская» и картинами австрийского художника и графика Морица Людвиг фон Швинда (1804–1871). Швинд был представителем позднего романтизма, который работал в Германии и Австрии, являлся автором жанровых композиций картин на темы немецких сказок и легенд, иллюстраций. Его картины по мотивам немецких эпосов и сказок отличались поэтичностью и пользовались интересом у учеников. Целый мир фантастических существ оживал в его произведениях: горный дух

Рюбецал, кобольды, эльфы, русалки и другие сказочные персонажи. Картины «Рюбецал» (рис. 7), «Пустынник, ведущий лошадей на водопой» пропитаны свежим ароматом тенистых немецких лесов, в них слышится журчание ручья и голоса ветра.



Рис. 6. Адольф фон Менцель. Железопрокатный завод. 1875

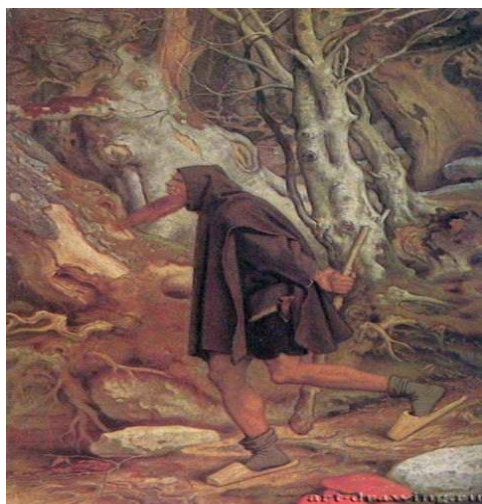


Рис. 7. Мориц фон Швинд. Рюбецал. 1859

Еще один рассказ «Die Glücksuhr von Wölfis» («Счастливые часы волков») переносил учеников в богатую народными сказаниями Тюрингию. Чтобы воспитанники, изучающие немецкий, получили верное представление об этом живописном и тихом уголке Германии, были показаны картины, изображающие очертания холмов, покрытых темными лесами, живописные долины, небольшие деревушки. По мнению учителя,

картины «ласкали взор» и переносили мысленно в романтическую область, обитаемую веселыми жизнерадостными людьми, искони отличающимися любовью к музыке, пению и народным сказаниям.

Следующий рассказ «Was Onkel Fritz von Kriege 1870 erzabt» («Что дядя Фриц рассказывал о войне 1870 г.») в живых картинах рисует приключения парня, приехавшего добровольцем на войну. Издатель, пользуясь статьей как исходной точкой, в примечаниях к ней дает некоторые сведения о ходе войны и говорит о ее последствиях, а также об объединении Германии. Для демонстрации использовались снимки памятников, имеющих отношение к франко-прусской войне: «Nationaldenkmal» и памятников Вильгельму I в Кобленце, на Кифгейзере (гора в Тюрингии) и в Берлине.

Э. Кревин констатирует, что художественных картин из военного быта можно было найти немало, но таких, которые имели бы непосредственное отношение к Франко-прусской войне, все же было недостаточно. Во время чтения этого рассказа были представлены картины Янка: «Улан», «Конная батарея», «Стрельбище», «Отряд конницы», «Галопом», «Вперед, пушки на передки» и Р. Гауга «Конные егеря». Во всех картинах чувствуется темперамент и сила – солдаты выглядят молодежаватыми героями. При чтении этой статьи на немецком языке ученики познакомились с картиной Адольфа фон Менцеля «Отъезд короля Вильгельма к армии» (рис. 8) [3. С. 85].



Рис. 8. Адольф фон Менцель. Отъезд короля Вильгельма к армии. 1870

Также были выставлены репродукции работ выдающегося немецкого портретиста Франца фон Ленбаха (1836–1904). Одной из картин был портрет Отто фон Бисмарка-Шёнхаузена (1815–1898) – первого

канцлера Германской империи – «Бисмарк» (рис. 9). Второй – портрет Хельмута фон Мольтке (1800–1891) – графа, начальника генерального штаба (1857), генерал-фельдмаршала Пруссии (1871) – «Мольтке».



Рис. 9. Франц фон Ленбах.
Бисмарк. 1884



Рис. 10. Франц фон Дефреггер.
Молодой человек в тирольском костюме

Рассказ «Hans, eine Krähengeschichte» («Ганс, история ворона») переносил учеников на побережье Немецкого моря с угрюмой, серой природой, одиноко стоящими крестьянскими дворами и с такими же невеселыми людьми. При чтении этого рассказа для оживления работы были показаны следующие репродукции картин: Шефер «Нижненемецкий крестьянский двор» (издание Voigtländer), Маттеи «В маршах» (издание Тейбнера), Мадерсон «Поздним летом на болоте» (издание Земана). Все эти картины передавали особенности северного германского ландшафта.

В шестом классе читали рассказ Вильденбрауха «Archambauld». В нем описывается, как светлые беззаботные дни детства сменяются жизненной действительностью, предъявляющей к людям свои требования и заставляющие забыть о прекрасной поре детства. С большим мастерством описана встреча двух молодых офицеров на высотах Saint-Privat. Пруссак в тяжело раненном и умирающем у него на руках французском офицере узнает своего друга детства [3. С. 86]. Во время чтения рассказов выставлялись картины, демонстрирующие военный быт.

В рассказах Петера Розеггера «Das Holzknechthaus» («Дом дровосека») и австрийской писательницы Марии Эбнер-Эшембах «Krambambuli» («Крамбамбули») описывался деревенский быт, а действующими лицами являлись крестьяне. Оба автора были глубокими знатоками народной жизни. Так, Розеггер правдиво изображал тяжелую

трудовую жизнь крестьянина-дровосека, работающего за малое вознаграждение на своего помещика. Ученики познакомились с альпийской природой – природой родины Розеггера. Были показаны картины Бауридля, Пецельбергера и Сегантини.

Силою резких очертаний красок и теней Бауридль дает почувствовать красоту горной природы с ее темными, мрачными лесами, снежными вершинами гор, глетчерами и сочной зеленью альпийских лугов. Сегантини являлся изобразителем дикой величавости альпийской природы. Он изображает ее в различные часы дня и времена года и при различном освещении. Они проникнуты глубоким чувством любви к изображаемым местам и людям, живущим своей простой жизнью [3. С. 87].

На уроках немецкого ученики могли познакомиться с произведениями жанровой живописи, изображающими жизнь жителей Альп. Среди художников этого направления видное место занимал австриец Франц фон Дефреггер (1835–1921), который всегда стремился достоверно представить бытовую среду и переживания героев. Судя по его картинам, можно было получить ложное представление о жизни тирольцев. Она могла показаться сплошным беззаботным праздником. Его картины «Отдых после труда», «Молодой человек в тирольском костюме» (рис. 10), «Альпийская пастушка», конечно же, были интересны для учащихся.

Для иллюстрации рассказа Марии Эбнер-Эшенбах «Krambambuli» использовались картины представителя немецкого реализма Вильгельма Губертуса Лейбля (1844–1900). Сюжет рассказа взят из охотничьей жизни, действующие лица – простые крестьяне. По оценке педагога, все крестьянские типы им были написаны с большой любовью и свидетельствуют о глубоком знании крестьянского быта.

В седьмом классе ученики читали рассказ Штерна «Die Flut des Lebens» («Поток жизни»). Историческим фоном рассказа являлась 30-летняя война (военный конфликт за гегемонию в Священной Римской империи германской нации и Европе, продолжавшийся с 1618 по 1648 г. и затронувший в той или иной степени практически все европейские страны) – именно тот эпизод, когда после битвы при Белой горе побежденный и всеми покинутый король богемский Фридрих бежит со своей супругой через горы в Силезию (историческая область в Центральной Европе (долина реки Одра). Большая часть Силезии входит в состав Польши, меньшие находятся в Чехии и Германии).

Чтобы воспроизвести перед учениками жизнь и культуру данной исторической эпохи, Э. Крevin обратился к произведениям художников того времени. По их картинам, проникнутым духом своего времени, можно было изучить вооружение, костюмы, домашнюю обстановку, радости домашнего очага и т.д. Кроме того, такие произведения помимо культурно-исторического значения представляли чисто художествен-

ный интерес, так как их творцами являлись великие художники – Рембрандт, Франс Хальст, Веласкес [3. С. 89]. Из картин Рембранта выставилась его знаменитая «Ночная стража».

Обобщая свой опыт использования богатой сокровищницы искусства при изучении немецкой литературы, Э. Кревин писал, что «ознакомление воспитанников, хотя и без строгой системы, с произведениями важнейших художников того или иного народа я считаю прямой обязанностью тех лиц, которые являются посредниками между учениками и современными культурными народами, т.е. преподавателей новых языков. Мне может быть заметят, что это отвлекает воспитанников от прямой цели – от усвоения самого языка. На это я могу возразить лишь то, что личный опыт меня убедил в противоположном. Картины оказались прекрасным оживляющим средством при преподавании» [3. С. 90].

Заключение

Исследование показало, что тесная связь между языком и культурой обусловила необходимость их соизучения в процессе преподавания иностранного языка. Важное место в целях знакомства с культурой и историей страны, понимании образа жизни народа, его национального характера и менталитета отводилось знакомству с литературными произведениями, обладающими воспитывающим и развивающим потенциалом. Живой картинкой жизни народа, язык которого изучается, стали наглядные средства обучения, применение которых стало возможным благодаря развитию методики преподавания.

Главная роль в получении учениками знаний иностранного языка, знакомстве с культурой страны принадлежала учителю. Именно учитель обладал культурологическими знаниями, связанными не только с преподаваемым им языком, и имел высокий общий уровень образования и культуры. Однако по оценке исследователя истории преподавания иностранных языков в отечественной дореволюционной школе А.А. Миролюбова, уровень методической подготовки русских учителей был не всегда высокий, да и методы преподавания не отличались совершенством, плюс огромная наполняемость классов [19. С. 17], что, конечно же, не способствовало интенсификации учебного процесса. Но все же передовые педагоги, как, например, Э. Кревин, стремились оптимизировать процесс изучения иностранного языка, использовали наглядность, искали интересные приемы не только его усвоения, но и старались познакомить учеников с культурой народа страны изучаемого языка.

Немаловажным был и тот факт, что применение картин делало изучение немецких литературных произведений более осмысленным и продуктивным, позволяло наглядно продемонстрировать то, что остава-

лось недостаточно понятным при одном лишь чтении текста. Этим достигалась еще одна немаловажная цель – воспитание в учениках вкуса к искусству. По Э. Кривину, она считается реализованной тогда, когда «воспитанник, покидая училище, унесет с собой прочно усвоенную любовь к прекрасному, делающему жизнь лучше, счастливее и достойнее. Быть может в более поздние годы воспоминание о хорошей увиденной картине доставит ему радость и помимо его сознания направит на высокое и прекрасное» [3. С. 91]. Картины художников Германии и Австрии, которые демонстрировались ученикам на уроках немецкого языка, способствовали получению и расширению языковых знаний, а также знакомству с культурными особенностями народа страны изучаемого языка, что содействовало развитию в детях художественного вкуса, чувства красоты, повышало мотивацию в изучении немецкого языка, давало возможность глубже узнать и понять культуру народа Германии.

Список источников

1. **Puren C.** Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. 1988. 302 p. URL: <https://gilleskuitche.e-monsite.com/medias/files/histoire-des-methodologies-de-l-enseignement-des-langues-christian-puren.-302-pages-cle.-internat.-1988.pdf> (дата обращения: 11.12.2025).
2. **Van Der Sanden N.** Le rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux Pays-Bas (1800-1950): statuts, fonctions et enjeux didactiques. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. 2012. 49. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/3394> (дата обращения: 13.08.2022). doi: 10.4000/dhfiles.3394
3. **Кривин Э.** Опыт применения принципов художественного воспитания на уроках немецкого языка // Вестник воспитания. 1910. № 6. С. 69–91.
4. **Рорп Н.** Kunst und Denken // Die Kunst. 1909. № 5. S. 28–37.
5. **Леше Л.О.** Новые методы преподавания иностранных языков в связи с вопросом о наглядности при преподавании их. Киев : Тип. Лубковского, 1901. 73 с.
6. **Ушинский К.Д.** Родное слово. Избр. пед. соч. : В 2 т. / под ред. В.Я. Струминского. М. : Учпедгиз, 1954. Т. 2. 437 с.
7. **Martin C.** Le jeu du texte et de l'image au XVIII siècle de l'intérêt d'une prise en compte de l'illustration dans l'étude du roman au siècle des lumières // Le français aujourd'hui. 2008. № 161 (2). P. 35–41. URL: <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-35?lang=fr&tab=texte-integral> (дата обращения: 09.09.2022). doi: 10.3917/lfa.161.0035
8. **Книпер Г.** Современные направления в методике иностранных языков // Педагогический сборник. 1896. № 1. С. 34–63.
9. **Айхенвальд Ю.И.** Классические и новые языки в средней школе // Вестник воспитания. 1899. № 8. С. 54–60.
10. **Фот М.** О преподавании языков в школе // Вестник воспитания. 1902. № 5. С. 168–187.
11. **Милицина Л.** Задачи преподавания новых языков в средней школе // Вестник воспитания. 1907. № 4. С. 172–181.
12. **Турнье А.Л.** О натуральном методе при преподавании иностранного языка. Киев, 1914. 16 с.
13. **Lange K.** Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg, 1902. 34 S.

14. **Ведущие** принципы концепции свободного воспитания Э. Кей. URL: <http://veselajashkola.ru/shkola/vedushhie-principy-koncepcii-svobodnogo-vospitaniya-ekej> (дата обращения: 12.12.2025).
15. **Альдингер Ф.И.** О разговорном методе преподавания новых языков. Киев : Тип. И.И. Чоколова, 1901. 18 с.
16. **Deluermoz Q., Fureix E., Charpy M.** Le XIXe siècle au prisme des visuals studies // Revue d'histoire du XIX siècle. 2014. № 49. pp. 139–175. URL: <https://shs.cairn.info/revue-d-histoire-du-dix-neuvieme-siecle-2014-2-page-139?lang=fr> (дата обращения: 13.12.2025). doi: 10.4000/rh19.4754
17. **Художественное** воспитание. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru (дата обращения: 14.12.2025).
18. **Рихтер.** Людвиг. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1549853/%D0%A0%D0%B8%D1%85%D1%82%D0%B5%D1%80,%D0%9B%D1%8E%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D0%B3> (дата обращения: 12.12.2025).
19. **Миролюбов А.А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : СТУПЕНИ, 2002. 448 с.

References

1. Puren C. (1988) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. 302 p. URL: <https://gilleskuitche.e-monsite.com/medias/files/histoire-des-methodologies-de-l-enseignement-des-langues-christian-puren-302-pages-cle-internat-1988.pdf> (Accessed: 11.12.2025).
2. Van Der Sanden N. (2012) Le rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux Pays-Bas (1800-1950): statuts, fonctions et enjeux didactiques. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. 49. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/3394> (Accessed: 13.08.2022). doi: 10.4000/dhfiles.3394
3. Krevin E. (1910) Opyt primeneniya principov hudozhestvennogo vospitaniya na urokah nemeckogo jazyka [Experience of applying the principles of artistic education in German language lessons] // Vestnik vospitaniya. 6. pp. 69–91.
4. Popp H. (1909) Kunst und Denken // Die Kunst. 5. pp. 28–37.
5. Leshe L.O. (1901) Novye metody prepodavaniya inostrannyh jazykov v svyazi s voprosom o nagljadnosti pri prepodavanii ih [New methods of teaching foreign languages in connection with the issue of visual aids in teaching them]. Kiev: Tip. Lubkovskogo. 73 p.
6. Ushinskij K.D. (1954) Rodnoe slovo [Native word]. Izbr. ped. soch. V 2t. / Pod red. V.Ja. Struminskogo. M.: Uchpedgiz. Vol. 2. 437 p.
7. Martin C. (2008) Le jeu du texte et de l'image au XVIII siècle de l'intérêt d'une prise en compte de l'illustration dans l'étude du roman au siècle des lumières // Le français aujourd'hui. 161 (2), 35–41. URL: <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-35?lang=fr&tab=texte-integral> (Accessed: 09.09.2022). doi: 10.3917/lfa.161.0035
8. Kniper G. (1896) Sovremennye napravleniya v metodike inostrannyh jazykov [Modern trends in foreign language teaching] // Pedagogicheskij sbornik. 1. pp. 34–63.
9. Ahenvald Ju.I. (1899) Klassicheskie i novye jazyki v srednej shkole [Classic and modern languages in secondary school] // Vestnik vospitaniya. 8. pp. 54–60.
10. Fot M. (1902) O prepodavanii jazykov v shkole [On teaching languages in schools] // Vestnik vospitaniya. 5. pp. 168–187.
11. Milicina L. (1907) Zadachi prepodavaniya novyh jazykov v srednej shkole [The tasks of teaching new languages in secondary schools] // Vestnik vospitaniya. 4. pp. 172–181.
12. Turn'e A.L. (1914) O natural'nom metode pri prepodavanii inostrannogo jazyka [On the natural method in teaching foreign languages]. Kiev. 16 p.
13. Lange K. (1902) Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg. 34 p.

14. Kay E. Vedushhie principy koncepcii svobodnogo vospitaniya [The guiding principles of the concept of free education]. URL: <http://veselajashkola.ru/shkola/vedushhie-principy-koncepcii-svobodnogo-vospitaniya-ekej> (Accessed: 12.12.25).
15. Al'dinger F.I. (1901) O razgovornom metode prepodavaniya novyh jazykov [On the communicative method of teaching new languages]. Kiev: Tip. I.I. Chokolova. 18 p.
16. Deluermoz Q., Fureix E., Charpy M. (2014) Le XIXe siècle au prisme des visuals studies // Revue d'histoire du XIX siècle. 49. pp. 139–175. URL: <https://shs.cairn.info/revue-d-histoire-du-dix-neuvieme-siecle-2014-2-page-139?lang=fr> (Accessed: 13.12.2025). doi: 10.4000/rh19.4754
17. Hudozhestvennoe vospitanie [Artistic upbringing]. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru (Accessed: 14.12.2025).
18. Richter L. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1549853/%D0%A0%D0%B8%D1%85%D1%82%D0%B5%D1%80,%D0%9B%D1%8E%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D0%B3> (Accessed: 12.12.25).
19. Miroljubov A.A. (2002) Istoriya otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam [History of domestic foreign language teaching methodology]. M.: Stupeni. 448 p.

Информация об авторе:

Ветчинова М.Н. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Курский государственный университет (Курск, Россия). E-mail: marx2003@list.ru; ORCID: 0000-0003-2295-4780, ResearcherID: AAC-7673-2020, Scopus Author ID: 57188641691.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Vetchinova M.N., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kursk State University (Kursk, Russia). E-mail: marx2003@list.ru; ORCID: 0000-0003-2295-4780, ResearcherID: AAC-7673-2020, Scopus Author ID: 57188641691.

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 14.11.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 14.11.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья
УДК 378:811.1/8:004.8
doi: 10.17223/19996195/73/8

Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике с применением инструментов искусственного интеллекта

Светлана Андреевна Кубрицкая¹, Елена Модестовна Шульгина²

*^{1,2} Национальный исследовательский
Томский государственный университет, Томск, Россия*

¹ sv-3714@yandex.ru

² modestovna2@gmail.com

Аннотация. При обучении будущих специалистов профессионально ориентированному иностранному языку эффективно выстроенный процесс овладения лексикой является ключевым условием для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Особую актуальность это утверждение приобретает в контексте ограниченного объема учебного времени, отводимого на дисциплину «Иностранный язык» в нелингвистических вузах. Важнейшей задачей становится поиск новых стратегий обучения профессионально ориентированной лексике, позволяющих оптимизировать освоение иноязычного лексического материала в учебной программе вузов нелингвистического профиля. При этом невозможно игнорировать недавно развернувшиеся перед нами технологические реалии: стремительное развитие искусственного интеллекта (ИИ), начавшееся несколько лет назад, неизбежно повлекло за собой трансформационные процессы в разных сферах деятельности человека, включая образование. Оказавшись в новых рамках, мы получили доступ к немислимым ранее когнитивным мощностям, использование которых обладает огромным потенциалом в преподавании иностранных языков, хотя и сопряжено с определенными рисками.

Разрешение обозначенного противоречия видится в выборе оптимальных единиц обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике, структура и функциональность которых соответствовали бы как когнитивным механизмам усвоения языка, так и специфике профессионального дискурса. Традиционная ориентация на обособленные лексические единицы, требующая от студентов их механической «сборки» в речевые конструкции и нередко приводящая к нарушению коллокационной и грамматической сочетаемости слов, представляется в этих условиях недостаточно эффективной. В связи с этим в фокусе настоящего исследования оказывается концепция устойчивых последовательностей слов, которые, будучи усвоены как целостные единства, могут служить готовыми блоками для коммуникации. Внедрение подобных единиц в учебный процесс сопряжено с ресурсоемкостью методического обеспечения работы с ними, что может быть в значительной степени преодолено, по нашему мнению, за счет интеграции инструментов ИИ.

Проанализированы современные взгляды на обучение лексическому аспекту речи, в том числе рассмотрены идеи перехода от заучивания изолированных лексических единиц к усвоению более крупных и коммуникативно значимых блоков

в работах разных авторов. Исследована терминология, используемая в русскоязычной и зарубежной литературе для обозначения последовательности слов, употребляемой в речи как единое целое. Сделан вывод об отсутствии универсального, устоявшегося термина для определения подобных сочетаний слов. Так, в литературе встречаются такие понятия, как «фразовое единство», «фразовый ансамбль» (В.А. Бухбиндер), «синтагма» (Л.В. Щерба), «лексический комплекс» (Ю.Г. Седёлкина), «коммуникативный фрагмент» (Г.М. Гаспаров), «лексическое единство» (К.Ю. Вартанова), «chunk» («чанк») (М. Льюис), «formulaic sequence» («шаблонная последовательность») (Н. Шмидт) и др. В качестве рабочего выбран термин «лексический блок», под которым мы будем понимать фрагмент речи, состоящий из двух и более слов и представляющий собой типичное, закреплённое в языке сочетание. Несмотря на название, такой речевой фрагмент можно рассматривать как многоуровневый, т.е. включающий в себя не только лексический, но также грамматический и дискурсивный уровни. Обоснован выбор лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике; проанализированы общеметодические принципы, реализуемые в ходе такого обучения. Предложен алгоритм формирования профессиональной иноязычной лексической компетенции у студентов нелингвистического профиля с использованием лексических блоков в качестве единиц обучения лексике, включающий пять шагов: шаг 1 – отбор лексических блоков, шаг 2 – семантизация и контекстуализация лексических блоков, шаг 3 – первичное закрепление лексических блоков, шаг 4 – формирование навыков и умений использования лексических блоков, шаг 5 – активизация усвоенных ранее лексических блоков в новых коммуникативных ситуациях. Рассмотрен вариант выполнения первого и второго шагов алгоритма в интерактивной форме, подразумевающий взаимодействие студентов в группе; описана роль преподавателя на этом этапе работы.

Обосновано применение инструментов ИИ в процессе реализации алгоритма для семантизации лексических блоков (через генерацию развернутых объяснений значения, сравнения вариантов употребления в различных контекстах и т.п.) и их контекстуализации (за счет генерации отдельных предложений и текстов, автоматизированной выборки заданных лексических блоков из корпусов аутентичных текстов); закрепления лексических блоков и формирования навыков и умений их использования (за счет генерации упражнений и заданий, содержащих целевые лексические блоки). Акцентируется потребность студентов в методическом руководстве в ходе взаимодействия с инструментами искусственного интеллекта. Приведены примеры упражнений и заданий, нацеленных на первичное закрепление лексических блоков, а также на формирование навыков и умений их использования. На основе педагогического наблюдения, проводимого в ходе реализации предложенного алгоритма в образовательном процессе студентов первого и второго курсов бакалавриата и специалитета радиофизического факультета Томского государственного университета, сделаны выводы о его потенциальной эффективности, что требует организации опытного обучения для подтверждения.

Ключевые слова: обучение лексике, профессионально ориентированный иностранный язык, профессиональная иноязычная лексическая компетенция, лексический блок, инструменты искусственного интеллекта (ИИ)

Для цитирования: Кубрицкая С.А., Шульгина Е.М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике с применением инструментов искусственного интеллекта // *Язык и культура*. 2026. № 73. С. 162–184. doi: 10.17223/19996195/73/8

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/8

Teaching professionally oriented foreign language vocabulary with artificial intelligence tools

Svetlana A. Kubritskaya¹, Elena M. Shulgina²

^{1, 2} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹ sv-3714@yandex.ru

² modestovna2@gmail.com

Abstract. An efficiently constructed process for vocabulary acquisition is a key component of English for Specific Purposes (ESP) instruction for future specialists, forming the foundation of professional communicative competence. This challenge is particularly acute in non-linguistic universities, where the time allocated for foreign language study is severely limited. The most important task is to find new strategies for teaching professionally oriented vocabulary, which make it possible to optimize the acquisition of foreign language lexical material in the curriculum of universities with a non-linguistic profile. At the same time, it is impossible to ignore the technological realities that have recently unfolded before us: the rapid development of artificial intelligence (AI), which began several years ago, inevitably led to transformational processes in various fields of human activity, including education. Having found ourselves in a new framework, we have gained access to previously unimaginable cognitive capacities, the use of which has great potential in teaching foreign languages, although it comes with certain risks.

The key to resolving this contradiction lies in selecting optimal teaching units for professionally oriented foreign language vocabulary, whose structure and functionality would align with both the cognitive mechanisms of language acquisition and the specifics of professional discourse. The traditional focus on isolated lexical items, which requires students to mechanically "assemble" them into speech constructions and often leads to violations of collocational and grammatical compatibility, appears insufficiently effective under these conditions. Consequently, the focus of this research is on the concept of stable word sequences, which, when acquired as holistic units, can serve as ready-made building blocks for communication. However, integrating such units into the teaching process is associated with the resource intensity of developing methodological support for working with them. This challenge, in our opinion, can be significantly overcome through the integration of AI tools.

This article analyzes modern approaches to teaching vocabulary, particularly the shift from memorizing isolated lexical items to acquiring larger, communicatively meaningful blocks, as discussed in the works of various authors. The terminology used in both Russian and international literature to describe word sequences that function as a single unit in natural speech is examined. The analysis concludes that a universal term for such phrases has yet to be established. The literature features a variety of concepts, including "phrasal unity", "phrasal ensemble" (V.A. Bukhbinder), "syntagma" (L.V. Shcherba), "lexical complex" (Yu.G. Sedelkina), "communicative fragment" (G.M. Gasparov), "lexical unity" (K.Yu. Vartanova), "chunk" (M. Lewis), "formulaic sequence" (N. Schmitt), and others. In this study, we adopt the working term "lexical block", defined as a fragment of speech consisting of two or more words that constitutes a typical and fixed combination in the language. Despite its name, a lexical block is a multilevel construct encompassing not only lexical, but also grammatical and discursive

features. This paper substantiates the choice of lexical blocks as the structural and functional unit for teaching professionally oriented vocabulary; the overarching methodological principles for such training are analyzed. A five-step algorithm is then proposed for building professional lexical competence in non-linguistic students, consisting of the following: 1) selection of lexical blocks, 2) their semantization and contextualization 3) primary fixation, 4) development of automated use skills, and 5) activation of acquired lexical blocks in new communicative situations.

The application of AI tools in the process of implementing the algorithm is justified for the semantization of lexical blocks (through generating detailed explanations of meaning, comparing usage variants in different contexts, etc.) and their contextualization (by generating individual sentences and texts, automated selection of given lexical blocks from corpora of authentic texts); for the primary fixation of lexical blocks and forming skills and abilities in their use (by generating exercises and activities containing target lexical blocks). The paper highlights the crucial need for methodological guidance for students engaging with AI tools. Examples of exercises and activities aimed at the initial consolidation of lexical blocks, as well as the formation of skills in their use, are provided.

The paper explores an interactive format for the first and second steps of the procedure, which is designed for group work, and outlines the teacher's role at this stage. Preliminary implementation of this algorithm with first- and second-year Bachelor and Specialist students at the Faculty of Radiophysics, Tomsk State University, based on classroom observation, yielded promising results. However, these initial findings indicating the algorithm's potential efficacy require further validation through structured experimental teaching.

Keywords: vocabulary instruction, English for Specific Purposes (ESP), professional foreign language lexical competence, lexical block, artificial intelligence (AI) tools

For citation: Kubritskaya S.A., Shulgina E.M. Teaching professionally oriented foreign language vocabulary with artificial intelligence tools. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 162–184. doi: 10.17223/19996195/73/8

Введение

На сегодняшний день неотъемлемым условием подготовки конкурентоспособных кадров является формирование у студентов такого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, который позволил бы им эффективно общаться на иностранном языке с представителями других культур в своей профессиональной деятельности. Данное требование продиктовано современной образовательной политикой Российской Федерации, получившей институциональное закрепление в государственной программе «Приоритет 2030», реализуемой под эгидой Министерства науки и высшего образования РФ. На скорость развития как устных, так и письменных форм общения на иностранном языке огромное влияние оказывает организация процесса усвоения иноязычного лексического материала. Поиск новых, более эффективных стратегий обучения профессионально ориентированной лексике и, как следствие, переосмысление единиц обучения связаны прежде всего с попыткой раз-

решить утилитарные задачи, вызванные несоответствием между ограниченным объемом учебных часов, отведенных на аудиторную и самостоятельную работу студентов неязыковых факультетов, и запросом на подготовку высококвалифицированных кадров, обладающих сформированной иноязычной профессионально ориентированной лексической компетенцией. Таким образом, актуальность исследования продиктована необходимостью разрешения противоречия между требованиями к обучению лексическим средствам профессионального общения, отвечающим потребностям специалистов высокого уровня, и относительно сжатыми сроками, предусмотренными для овладения дисциплиной «Иностранный язык» на неязыковых факультетах в вузе.

Активное проникновение искусственного интеллекта (ИИ) во все сферы жизни формирует новый контекст, который нельзя не учитывать в поиске новых стратегий обучения. Образование, в частности иноязычное образование, оказывается в эпицентре этой трансформации. «Обучение языкам – это та область, которая достаточно быстро модернизируется в зависимости от происходящих изменений, – емко подмечает О.А. Обдалова. – Каждый новый этап в развитии общества, в развитии научных знаний и потребностей практики, изменения в социальном заказе с неизбежностью приводят к смене научных парадигм и пересмотру содержания и методов обучения иностранному языку» [1. С. 30].

В этих условиях – с одной стороны, возросших требований к формированию конкурентного уровня профессиональной иноязычной лексической компетенции у будущих специалистов в рамках ограниченного времени, а с другой стороны, новых технологических реалий – эффективной стратегией, на наш взгляд, является переход к укрупненным единицам обучения профессионально ориентированной лексике. В отличие от обособленных ЛЕ, отрезок речи несет в себе в том числе информацию о сочетаемости слов, из которых состоит, а также о грамматических связях между ними. Такой подход позволяет целиком воспроизводить усвоенный речевой фрагмент в подходящей коммуникативной ситуации и идентифицировать его в рецептивных видах речевой деятельности, а также без затруднений вычленять из него отдельные ЛЕ при необходимости. Использование инструментов ИИ открывает новые возможности для внедрения в учебный процесс единиц обучения профессионально ориентированной лексике, состоящих из двух и более слов, обеспечивая при этом индивидуализацию и персонализацию обучения.

Идея смещения фокуса с заучивания отдельных слов и тематических списков на освоение более крупных и функциональных единиц обсуждается в работах многих исследователей (Л.В. Буренко, О.Г. Горина, С. Грейнджер, Дж. ДеКаррико, О.Г. Мельник, М. Льюис, Дж. Наттингер, Н.С. Пронина, Л.О. Свирина, Ю.Г. Седёлкина, Е.А. Сорокина, С.Г. Тер-Минасова, Н. Шмитт и др.). Новизна работы заключается в том,

что впервые проведен анализ терминов, используемых в отечественной психолингвистике и методике для обозначения узואуально закрепленных лексических единств; уточняется содержание термина «лексический блок» как единицы обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике; предложен алгоритм обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике с использованием лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения; обосновано применение инструментов ИИ в процессе реализации разработанного алгоритма. Изучение методической литературы показало, что в рассматриваемой области наблюдается терминологическая вариативность. Это указывает на недостаточную унификацию понятийного аппарата. Цель данной работы состоит в том, чтобы доказать релевантность выбора термина «лексический блок» для обозначения фрагментов речи, состоящих из двух и более слов и употребляемых как единое целое, в рамках исследуемой проблемы, а также обосновать использование лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения профессионально ориентированной лексике и разработать на их основе алгоритм формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов нелингвистического профиля, реализация которого может быть усилена за счет применения инструментов ИИ.

Для достижения поставленной цели в ходе исследования были решены следующие задачи:

1. Проанализирована и систематизирована терминология для обозначения устойчивых последовательностей слов в психолингвистике и методике преподавания иностранных языков.

2. Уточнено содержание термина «лексический блок» как структурно-функциональной единицы обучения профессионально ориентированной лексике.

3. Разработан алгоритм обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике с использованием лексических блоков.

4. Обоснованы дидактический потенциал и конкретные сценарии применения инструментов ИИ для второго, третьего и четвертого шагов предложенного алгоритма.

5. Представлены примеры упражнений и заданий, созданных в том числе с использованием инструментов ИИ.

6. Предварительно оценена эффективность разработанного алгоритма на основе педагогического наблюдения.

Методология исследования

Вопросы овладения иноязычной лексикой были и остаются важной темой для многих исследователей (Н.В. Баграмова, Д. Беглар, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, А.В. Бухбиндер, Н.Д. Гальскова, Н.Б. Гвишиани,

Ю.А. Гущина, Н.И. Гез, О.Г. Горина, С.К. Гураль, А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова, М. Льюис, Д. Маркони, П. Меара, П. Нейшн, Е.И. Пасов, Дж. Ричардс, Дж. Синклер, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, А. Хант, Е.М. Шульгина, А.Н. Щукин и др.).

Теоретико-методологическую основу данного исследования составляют концепция ментального лексикона (С.К. Гураль, Е.С. Кубрякова), положения лексического подхода (М. Льюис, Дж. Синклер), предпосылки интеграции технологии ИИ в образовательный процесс (Н.И. Алмазова, П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина).

Мы отталкиваемся от воззрений на устройство ментального лексикона С.К. Гураль и Е.С. Кубряковой, принципы функционирования которого, на наш взгляд, являются определяющими в выборе стратегий овладения иноязычной лексикой. С.К. Гураль исследует ментальный лексикон как одну из базовых категорий дискурса, «аккумулирующую в себе реальную практику спонтанного порождения смыслов в коммуникационном процессе» [2. С. 18]. Эта категория связана с психофизиологическими механизмами, обеспечивающими организацию хранения слов в памяти человека и их моментальное извлечение в ходе речемыслительного процесса; причем происходит это без каких-либо сознательных усилий с нашей стороны, во всяком случае, при коммуникации на родном языке. «Обычно человек задумывается над этим вопросом только в том случае, когда в процессе общения он не может вспомнить нужное слово и употребляет другое, близкое по смыслу. Однако по большей части мы говорим без особых затруднений, ежедневно используя тысячи слов, как правило, не зная, как мы с этим справляемся» [2. С. 126]. Мы исходим из представления о ментальном лексиконе как динамической сети, где слова хранятся и актуализируются не изолированно, а в комплексе устойчивых связей (синтагматических, парадигматических, ассоциативных и т.п.).

Одновременно с этим мы опираемся на идеи исследователей, которые являются приверженцами лексико-ориентированных подходов в обучении иностранному языку (Н.Б. Гвишиани, М. Льюис, Дж. Синклер и др.). К изменениям в понимании языка привели, в том числе, новые технологические возможности, обеспечившие доступ к обширным базам языковых данных и предопределившие появление корпусной лингвистики. Акцент сместился на анализ реальной речи, в которой значение слова формируется контекстом его употребления, а «многие синтаксические явления стали рассматриваться как проекция общих закономерностей функционирования лексикона» [3. С. 263]. Такой взгляд опосредовал отказ от точки зрения, при которой язык мыслится как совокупность грамматических каркасов, слоты которых заполнены словами. «В настоящее время можно считать вполне доказанной несостоятельность попыток изображать речевую деятельность человека просто как

“порождение фраз” говорящим, основанное на свободном применении некоторой совокупности грамматических правил к данной совокупности эмических единиц», – пишет С.Г. Тер-Минасова [4. С. 27]. При этом можно говорить «о диалектическом единстве коллигации и коллокации» [4. С. 37], т.е. о неразрывности морфосинтаксической и лексико-фразеологической сочетаемости слов в речи. М. Льюис формулирует принцип, согласно которому язык есть грамматикализованная лексика, а не лексикализованная грамматика [5. С. vi]. По его убеждению, при обучении иностранному языку студент должен усваивать часто встречающиеся в речи комбинации слов в готовом виде, что сокращает число ошибок и повышает беглость речи.

В ходе решения задачи определить термин для обозначения узученно закрепленных лексических единств в рамках исследования были проанализированы ряд работ в области психолингвистики и методики (А.В. Бухбиндер, И.А. Зимняя, Л.В. Щерба и др.). Наконец, обосновывая целесообразность применения инструментов ИИ в процессе реализации предложенного алгоритма формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов нелингвистического профиля с использованием лексических блоков в качестве единиц обучения лексике, мы опираемся на исследования Н.И. Алмазовой, П.В. Сысоева, Л.П. Халяпиной.

Помимо анализа и обобщения литературы, методы исследования включают сравнение и систематизацию изученного опыта, педагогическое наблюдение за процессом формирования иноязычных лексических навыков и умений, анкетирование. В качестве эмпирического материала были использованы данные педагогического наблюдения за процессом обучения студентов радиофизического факультета Томского государственного университета.

Исследование и результаты

Очевидно, что для практического овладения иностранным языком недостаточно просто знать слова, необходимо уметь их адекватно использовать в соответствии с контекстом в процессе общения. Слова редко функционируют изолированно: как правило, они употребляются в устойчивых сочетаниях, которые повторяются. Вопрос о взаимосвязи отдельных слов друг с другом как во внешней, так и во внутренней речи поднимается многими исследователями. Так, Е.И. Пассов называет «обилие ассоциативных связей слова с кругом других слов» одним из компонентов лексического навыка [6. С. 22]. Размышляя об отличиях ментального лексикона и словаря, С.К. Гураль отмечает, что «каждое слово в словаре изолированно от других слов, в то время как в ментальном лексиконе они существуют в совокупности всех связей с другими

единицами (синонимия, антонимия, сочетаемость, омонимия и др.)» [7. С.18]. Интересные идеи в отношении интериоризированного языка изложены Е.С. Кубряковой. По ее утверждению, теорию внутреннего лексикона мы строим «исходя из мысли о центральности слова для всей его организации» [8. С. 334]. «Термины “лексика” и “лексикон”, – пишет Е.С. Кубрякова, – вызывают у нас представление о каких-то списках лексических единиц, а идея интериоризированного языка этим явно не исчерпывается – достаточно напомнить в этой связи о том, как много хранится в памяти готовых синтаксических конструкций, клише разного рода, развернутых фразеологических оборотов и т.д.» [8. С. 334]. С.Г. Тер-Минасова убеждена, что «изучая иностранный язык, нужно заучивать слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку» [9. С. 52]. Однако традиционно лексический материал рассматривается как совокупность отдельных ЛЕ, под которыми, согласно определению Р.К. Миньяра-Белоручева, мы понимаем единицы языка, обладающие самостоятельным лексическим значением и способные выполнять функции единицы речи [10. С. 50].

Вслед за В.А. Бухбиндером выделим следующие признаки ЛЕ: знаковый характер; слияние плана выражения и плана содержания; целенаправленность на денотат, цельнооформленность; наличие устойчивых связей между компонентами; цельновоспроизводимость в речи [11. С. 154]. Укрупнение единиц обучения лексике будет означать смещение фокуса с изолированных ЛЕ на их функционирование в контексте, учет сочетаемости слов, включение связей разной степени фиксированности между их элементами. М. Льюис для обозначения таких сегментов речи вводит понятие «chunk», а также глагол «to chunk», означающий выделение этих сегментов в речи [5. Р. vi]. В публикациях С. Грейнджера встречается термин «prefabricated language» (заранее заготовленный язык) [12. Р. 145]. Н. Шмидт употребляет выражение «formulaic sequences» (шаблонные последовательности) для описания речевых сегментов в естественной коммуникации [13. Р. 23]. В отечественной психолингвистике И.А. Зимняя использует понятие «речевые автоматизмы» для обозначения процесса воспроизведения в речи готовых блоков, употребляемых без осознанного конструирования [14. С. 265]. Б.М. Гаспаров называет «отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и интерпретации высказываний» коммуникативными фрагментами [15. С. 118]. Л.В. Щерба подчеркивал, что кратчайшими отрезками речи «являются группы слов (могущие, конечно, состоять и из одного слова), выражающие в процессе речи-мысли единые отдельные предметы, в данной ситуации далее не делимые», называя эти группы слов синтагмами [16. С. 82–83]. В работах В.А. Бух-

биндера встречаются понятия «фразовые единства» и «фразовые ансамбли» [17. С. 32]. В своем диссертационном исследовании Ю.Г. Седёлкина оперирует термином «лексический комплекс», определяя его как «семантически и грамматически связанную цепочку из нескольких слов, которая в психолингвистических моделях порождения речи выступает в качестве основной единицы» [18. С. 4]. В.Л. Скалкин пишет о «готовых» диалогических единствах и разговорных «дебютах» [19. С. 150]. В публикациях последних лет, посвященных разным аспектам лексического подхода, встречаются термины «лексический блок» (Е.А. Сорокина [20. С. 84], Л.О. Свирина, Т.В. Толстова и др.), «лексическое единство» (К.Ю. Вартанова, А.В. Киселева) [21. С. 218]. Проанализировав вышесказанное, выберем термин «лексический блок» в качестве рабочего для нашего исследования, под которым будем понимать фрагмент речи, состоящий из двух и более слов и представляющий собой типичное, закрепленное в языке сочетание.

Обратимся к проблеме соотношения лексического и грамматического компонентов таких блоков. Подчеркнем, что многие исследователи (Н.И. Жинкин, Н.В. Баграмова, Б.В. Беляев, М. Льюис, М. Свейн, Д. Уилкинс, К. Уолтер) признают приоритетную роль лексического аспекта языка. Ключевой довод такой позиции заключается в том, что даже при полном отсутствии знаний грамматики у говорящего сохраняется значительная вероятность успешной коммуникации, тогда как незнание лексики полностью блокирует возможность общения. Как отмечает Б.В. Беляев, «без запаса слов, хотя бы и незначительного, практически владеть языком невозможно» [22. С. 106]. Однако в контексте лексико-ориентированных подходов, которые предопределили отказ от представления о грамматике как о наборе формальных правил, предусматривающих подстановку ЛЕ в шаблонные схемы, роль грамматики не умаляется, а пересматривается. С.Ф. Шатилов в своих работах подчеркивал неразрывную связь лексики и грамматики в процессе формирования речевых навыков: «Лексический навык не существует изолированно от грамматического... Речевое действие возможно лишь при условии спаянности этих компонентов в единое целое» [23. С. 72]. Размышляя о противопоставлении между лексикой и грамматикой, Е.С. Кубрякова пишет о идее «их органичной связи, “перетекания” одного в другое и, конечно же, известной условности границ между ними» [8. С. 328].

Соглашаясь с приведенными выше утверждениями, констатируем, что грамматический аспект внутри лексического блока спаян с лексическим и является его нераздельной частью. Кроме этого, неотъемлемой составляющей лексических блоков являются дискурсивные маркеры, не имеющие самостоятельного лексического значения, но играющие важную роль в организации дискурса, в том числе профессионально ориентированного. Отметим здесь также специфику такого дискурса, что

представляет интерес для наших дальнейших рассуждений: в отличие от повседневного общения, профессиональная коммуникация характеризуется высокой степенью стандартизации и клишированности. Н.Б. Гвишиани пишет, что «в научном тексте около 90% словосочетаний являются вполне устойчивыми (клишированными или идиоматичными) образованиями, которые не создаются спонтанно в речи, а вносятся в нее в готовом виде» [24. С. 240]. Таким образом, лексический блок характеризуется многоаспектностью (или многоуровневостью), включая в себя лексический, грамматический и дискурсивный аспекты.

Учитывая все вышесказанное, сделаем вывод о потенциальной эффективности и целесообразности использования лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике, так как такой подход:

- соответствует устройству и принципам функционирования ментального лексикона, внутренней и внешней речи человека;
- отвечает высокой степени клишированности профессионального и научного дискурса;
- способствует оптимизации процесса обучения в условиях ограниченного времени за счет высокой функциональности лексических блоков и их готовности к применению в реальных ситуациях общения.

Исходя из теоретического обоснования дидактического потенциала лексических блоков, нами был разработан и внедрен в учебный процесс алгоритм обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике с использованием лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц. Предлагаемый алгоритм, визуализированный на рис. 1, включает пять последовательных шагов: шаг 1 – отбор лексических блоков, шаг 2 – семантизация и контекстуализация лексических блоков, шаг 3 – первичное закрепление лексических блоков, шаг 4 – формирование навыков и умений использования лексических блоков, шаг 5 – активизация усвоенных ранее лексических блоков в новых коммуникативных ситуациях.

Опробовав данный алгоритм в практике преподавания дисциплины «Иностранный язык» студентам бакалавриата и специалитета первого и второго курсов радиофизического факультета Томского государственного университета (ТГУ), мы можем с уверенностью заключить, что одним из наиболее эффективных способов реализации его первого и второго шагов выступает интерактивная форма обучения. Например, при работе с аутентичными текстами, аудио- и видеоматериалами студенты получают задание выбрать и внести в совместный текстовый документ или приложение лексические блоки, содержащие или полностью состоящие из новых, ранее не изученных ЛЕ; подобрать эквиваленты на родном языке и проиллюстрировать их использование примерами.

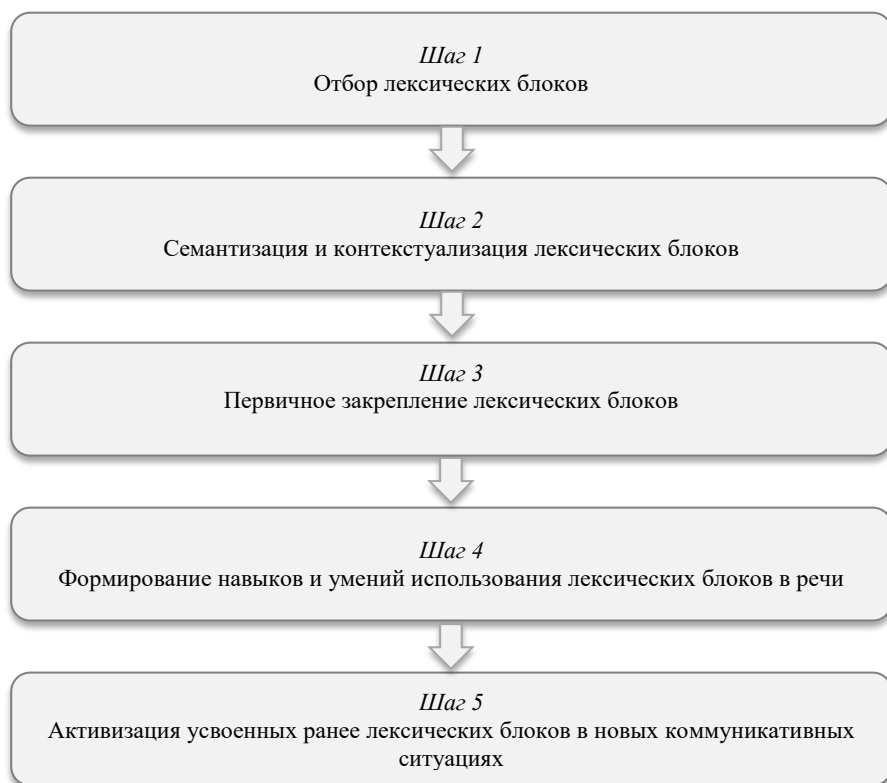


Рис. 1. Алгоритм обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике с использованием лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц

В процессе выполнения задания каждый студент обладает автономностью, имея возможность вносить в общий список лексику, запоминание и дальнейшее использование которой он считает необходимым и (или) важным. Однако работая совместно в едином документе или приложении, студентам приходится взаимодействовать друг с другом и преподавателем, подбирая наиболее точный перевод или примеры, позволяющие как можно более полно контекстуализировать лексические блоки. На этапе реализации первого и второго шагов алгоритма преподавателю отводится многоплановая роль, которая заключается в следующем:

- организация эффективного взаимодействия студентов в процессе работы;
- контроль за профессиональной релевантностью отбираемых студентами лексических блоков, их дозировкой, соотносительностью с изучаемой темой, частотностью употребления и т.п.;

- помощь в разрешении трудностей, связанных с формой, значением, функцией, грамматической структурой лексических блоков;
- мотивирование студентов на активное исследование лексики, стимулирование поиска наиболее релевантных значений, контекстов и иллюстраций для отобранных лексических блоков без нарушения автономности работы студентов.

В процессе такой работы реализуются следующие общедидактические принципы:

- 1) принцип сознательности – студенты осознанно делают выбор в пользу тех или иных лексических блоков;
- 2) принцип наглядности – за счет аутентичности материала и контекстуализации примеров;
- 3) принцип личностно ориентированной направленности обучения – за счет самостоятельных действий студентов с опорой на их индивидуальный когнитивный, речевой, коммуникативный опыт;
- 4) принцип активности – интеллектуальной, эмоциональной, речевой, реализуемой за счет целенаправленной организации деятельности студентов;
- 5) принцип автономности – студент оказывается в роли активного субъекта процесса обучения лексике;
- 6) принцип доступности – за счет структурной посильности отобранных лексических блоков (контролируется преподавателем), а также их профессиональной релевантностью.

На третьем шаге языковые, условно-речевые и речевые упражнения призваны обеспечить первичное закрепление лексических блоков. Здесь стоит оговориться, что помимо упражнений немаловажную роль в усвоении лексики также может играть должным образом выстроенная коммуникация между преподавателем и студентами. Во-первых, речь преподавателя в таком случае служит для студентов как источником лексических блоков, так и образцом их употребления. Во-вторых, преподаватель может инициировать и стимулировать использование лексических блоков в речи студентов. Г.А. Китайгородская пишет, что взаимодействие преподавателя и обучающегося «опосредуется не только иноязычным учебным материалом, но и развивающимися межличностными отношениями» [25. С. 136]. Таким образом, доверительная и доброжелательная коммуникация, сознательно выстраиваемая преподавателем, сама по себе становится дидактическим ресурсом. На этапе формирования навыков и умений использования лексических блоков в речи (шаг 4) к упражнениям присоединяются коммуникативные игры, проекты и т.п., в процессе выполнения которых студенты активно используют изученные лексические блоки. Важнейшим этапом работы, без которого, по нашему мнению, все остальные шаги алгоритма не приведут к успеш-

ному овладению лексическим материалом, является активизация усвоенных ранее лексических блоков в новых коммуникативных ситуациях (шаг 5). Завершающий шаг алгоритма предполагает отложенность во времени относительно шагов 1–4 и неоднократное воспроизведение.

В процессе реализации алгоритма целесообразно, на наш взгляд, использовать в том числе инструменты ИИ, под которыми в рамках нашего исследования будем понимать программные приложения, платформы и сервисы, использующие технологии, позволяющие имитировать речемыслительную деятельность человека. Н.И. Алмазова и Л.П. Халяпина отмечают, что «ИИ значительно усиливает персонализацию в обучении, способствует большей доступности, оптимизирует административные задачи и обеспечивает обратную связь в реальном времени для студентов» [26. С. 160]. П.В. Сысоев выделяет пять основных векторов использования инструментов ИИ в образовании: 1) управление образованием; 2) индивидуализация обучения; 3) оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям; 4) организация учебного процесса; 5) оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам [27. С. 28]. Больше других в рамках нашего исследования представляют интерес второе и третье из перечисленных выше направлений, что обуславливается следующими факторами. Во-первых, предложенный алгоритм формирования профессиональной лексической компетенции на основе лексических блоков в качестве единиц обучения предполагает известную степень индивидуализации и персонализации. Подлежащие усвоению в рамках обучающей программы ЛЕ, вступая в речи в разнообразные сочетания, создают значительный массив потенциальных лексических блоков для отбора; при этом их выбор у разных студентов может отличаться. Другими характеристиками, которые могут потребовать индивидуального подхода при исполнении алгоритма, являются уровень владения иностранным языком, темп усвоения лексических блоков, конкретная научная специализация и т.п. Во-вторых, такой способ обучения профессионально ориентированной лексике может быть весьма ресурсоемким для преподавателя. Учитывая нехватку готовых учебно-методических комплексов (УМК), нацеленных на обучение профессионально ориентированному иностранному языку, а также динамичное развитие отдельных областей знания, ведущее к быстрому устареванию информации, можно констатировать, что с высокой долей вероятности преподаватель иностранного языка для специальных целей столкнется с необходимостью самостоятельной разработки дидактических материалов, вне зависимости от выбранных подходов и методов обучения. Невзирая на известные недостатки инструментов ИИ на данной стадии развития (риск генерации недостоверной информации, стилистически неуместных текстов и пр.), их использование может существенно упростить процесс подготовки преподавателя к занятиям. Как отмечает П.В. Сысоев,

«инструменты ИИ позволят осуществить отбор предметно-тематического содержания материала, разрабатывать систему упражнений и заданий, создавать фонд контрольных инструментов, гибко изменяя последовательность, сложность учебного/контрольного материала и интенсивность обучения в соответствии с результатами освоения материала» [27. С. 15]. При выборе лексических блоков в качестве структурно-функциональных единиц обучения профессионально ориентированной лексике использование инструментов ИИ тем более оправдано, так как на преподавателя ложится дополнительная нагрузка по управлению процессом усвоения лексических блоков студентами. В частности, 1) студенты должны быть обеспечены комплексом упражнений, направленных на первичное закрепление лексических блоков, а также на формирование навыков и умений их использования в речи; 2) при работе по развитию различных видов речевой деятельности и отдельных аспектов языка целевые лексические блоки должны быть включены в содержание обучения; 3) необходимо обеспечить рециркуляцию лексических блоков в учебном процессе; 4) необходимо побудить студентов использовать изученные лексические блоки в речи; 5) необходимо производить контроль степени усвоения лексического материала.

В ситуации реализации первого и второго шагов алгоритма в интерактивной форме, а также в формате индивидуальной работы, целесообразно организовать непосредственное взаимодействие студентов с инструментами ИИ. Центральным элементом такой коммуникации между машиной и человеком выступает запрос (промпт), точность формулировки которого в значительной мере определяет, насколько получаемый от ИИ ответ релевантен задачам, возникающим на соответствующем этапе работы. Мы убеждены, что обязательным условием эффективной работы студентов с инструментами ИИ в рамках реализации предложенного нами алгоритма является методическое сопровождение этого процесса. Анализ результатов опроса, проведенного среди 218 студентов восьми неязыковых факультетов и институтов ТГУ, позволил сделать вывод о том, что «у студентов сформировалась потребность в организации их учебного взаимодействия с инструментами ИИ и методическом сопровождении учебного процесса» [28. С. 231]. Несмотря на то, что большая часть опрошенных респондентов использует инструменты ИИ как в учебной деятельности в целом, так и в целях изучения иностранного (английского) языка (периодически – 63,3 и 40,4% соответственно, на регулярной основе – 23,4 и 13,3% соответственно), анкетирование выявило маркеры неуверенности относительно целесообразности их использования в долгосрочной перспективе. Дальнейший анализ показал [28. С. 231], что одна из причин такого амбивалентного отношения – отсутствие у студентов целостного понимания, как именно инструменты

ИИ могут быть интегрированы в учебную работу; потребность в методическом руководстве.

Для обеспечения студентов системой упражнений и заданий при реализации третьего и четвертого шагов предложенного алгоритма рационально с точки зрения оптимизации ресурсозатрат и дидактической эффективности использование инструментов ИИ преподавателем. Е.И. Пассов отмечал, что «ни один учитель-практик не в состоянии каждый раз при подготовке к уроку проследить за всеми механизмами сложнейшей машины, называемой системой упражнений, и учесть все необходимое» [29. С. 80]. Мы исходим из предположения, что применение технологий ИИ способно – если не в полной мере, то в значительной степени – нивелировать эту проблему.

Ниже приводим примеры упражнений и заданий, направленных на первичное закрепление и формирование навыков и умений использования лексических блоков в речи, созданных в том числе с применением инструментов ИИ. Комплекс предназначен для студентов, владеющих английским языком на уровне A2, обучающихся по физическим направлениям подготовки. Целевые лексические блоки: *the amount of (a substance), take up space, in the (liquid, gas, gaseous) state, the most familiar, a set (size, shape), pour it from (a carton) into (a glass), change from one state to another, cause (water) to (evaporate), stay the same, exist in different forms (boiling, freezing, melting) point, is cooled enough.*

SPEAKING

1. Look at the pictures above. With a partner, discuss what you see and try to complete the sentences using the words in the box.

Word Box: liquid, evaporate, pour, gas, shape, container, space, solid

1. The ice cube is a _____. It has a fixed _____.
2. The air in the balloon is a _____. It takes up all the _____ inside the balloon
3. The steam is a _____. The heat from the kettle causes the water to _____.
4. The water is a _____. When you _____ it, it takes the shape of its new _____.

2. Work in pairs. Discuss the questions.

1. What are the most familiar examples of solids and liquids you use every day?
2. Imagine you pour juice from a bottle into a cup. Does the amount of juice stay the same? What changes?
3. What do we cause water to do when we put it in a freezer?
4. Does a gas have a set shape or a set size? Explain using the example of the air in a room.
5. Look around you. Can you name three things that take up space in the classroom?
6. When an ice cube melts, it changes from one state to another. What is the name for this change? What happens if the water is cooled enough again?
7. Can you think of something that can exist in different forms?

READING

1. How to explain physical phenomena to children? The following text is from Britannica Kids, a platform that creates content specifically for young learners. After reading, choose the statement (a-d) that best represents the main topic of the text from the options provided below. Do you think the description is clear for children?

- a) The difference between mass and weight.
- b) The three states of matter and how they change.
- c) The boiling and freezing points of water.
- d) Examples of different types of containers.

Anything that takes up space is called matter. _____ [1] Different types of matter can be described by their mass. The mass of an object is the amount of material that makes up the object. A bowling ball, for example, has more mass than a beach ball.

Matter exists in several different forms, called states. The three most familiar states are solid, liquid, and gas.

Rocks, books, desks, and balls are examples of solids. Matter in the solid state has a set size and shape. A solid's size and shape do not change easily. _____ [2]

Milk, orange juice, and water are examples of liquids. In the liquid state, matter has a set size, or amount. However, its shape depends on its container. For example, milk changes shape when a person pours it from a carton into a glass. _____ [3]

The air and the helium used to fill balloons are examples of gases. Matter in the gaseous state does not have either a set size or a set shape. It can expand to fill a large container, or it can be squeezed into a smaller container.

Matter can change from one state to another. _____ [4]. For example, heat causes liquid water to evaporate, or turn into water vapor—a gas. The temperature at which a liquid turns into a gas is called its boiling point. The water vapor will change back into liquid when cooled. If it is cooled enough, water will freeze and become a solid. The temperature at which a liquid becomes a solid is called its freezing point. That same temperature can be considered the melting point if the temperature is increasing and causes a solid to become a liquid. For example, liquid water turns to a solid form—ice—when it is cooled to 32 °F (0 °C). The melting point for ice is the same temperature. Different types of matter have different boiling, melting, and freezing points (*from <https://kids.britannica.com/>*).

2. Some information in the text is missing. Read it again. Complete with the sentences below.

A For example, when a person moves a book from a smaller to a bigger box, the book looks the same.

B Air, water, rocks, and even people are examples of matter.

C This happens when a substance is cooled or heated to a particular point.

D But the amount of milk stays the same.

3. Find in the text and write down examples for each state of matter.

VOCABULARY

1. Match the phrases from the text with their meanings.

1. take up space	a) do not change
2. a set shape	b) the temperature at which a solid becomes a liquid

3. the amount of a substance	c) to make a liquid turn into a gas
4. melting point	d) to be present in more than one state or type
5. stay the same	e) to be in a place, to have volume
6. exist in different forms	f) a form that does not change
7. cause a liquid to evaporate	g) how much of a material there is

2. Complete the sentences with the words given. Change their forms if necessary.

boiling, change, pour, enough, take up, state, freezing, stay

1. When you heat ice, it will _____ from solid to liquid.
2. Water has a _____ point of 100°C at sea level.
3. All matter, even air, _____ space.
4. The _____ point of water is 0°C.
5. If you _____ juice from a bottle into a cup, its shape changes.
6. The mass of an object does not change; it _____ the same.
7. Mercury is a metal that exists in the liquid _____ at room temperature.
8. Liquid oxygen freezes if it is cooled _____ and becomes a solid.

3. Fill in each gap with only one word.

1. Heating the liquid will cause it to turn into a _____.
2. The three most familiar states are _____, _____, and _____.
3. When water is cooled enough (to 0°C), it becomes _____.
4. When ice melts, the amount of water stays the _____.
5. The boiling _____ of a liquid depends on the surrounding air pressure.
6. Matter loses its energy to _____ from one state to another.
7. A liquid, like juice, has a set size (or volume), but not a set _____.
8. Adding salt _____ the freezing point of water to drop.

4. Complete the table for the three states of water (ice, water, steam). Use the phrases from the box.

Phrase Box: has a set size and a set shape, takes up space, the amount stays the same, changing state, boiling point, freezing/melting point.

Property	Solid (Ice)	Liquid (Water)	Gas (Steam)
Size / Shape	<i>Has a set size and a set shape.</i>	<i>Has a set size, but no set shape.</i>	<i>No set size or shape.</i>
When heated/cooled	<i>At 0°C, it reaches its melting point.</i>	<i>At 100°C, it reaches its boiling point.</i>	<i>When cooled enough, it condenses.</i>
Volume / Space	<i>Takes up a fixed amount of space.</i>	<i>Takes up the shape of its container.</i>	<i>Expands to fill all available space.</i>
What happens to the amount when the state changes?	<i>When it melts, the amount of substance stays the same.</i>	<i>The process of evaporation does not change the total amount of the substance.</i>	<i>During evaporation, the amount of matter stays constant.</i>

Note. Model answers are provided in the completed table above in italics.

SPEAKING Choose a substance (e.g., water, iron, oxygen, etc.). Prepare a short description (5-6 sentences) of its states and how it changes between them. Use at least six of the target chunks from this unit. Present the description to your group or the whole class.

Example: *Iron is a metal that is usually in the solid state. It has a set size and a set shape. When heated to a very high temperature, it reaches its melting point and becomes liquid. Heat causes the solid iron to melt. The amount of iron stays the same during this change. If the liquid iron is cooled enough, it will return to a solid.*

Заключение

В современных условиях подготовка конкурентоспособных специалистов немислима без развития умения общаться на иностранном языке в рамках профессионального дискурса, что подразумевает усвоение большого объема лексического материала в относительно сжатые сроки. Проведенное исследование позволяет констатировать, что проблема оптимизации и интенсификации процесса обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике может лежать в плоскости пересмотра единицы обучения лексическому материалу. Анализ используемой в литературе терминологии позволил выбрать термин «лексический блок», трактуемый как комплексная многоуровневая единица, интегрирующая лексический, грамматический и дискурсивный компоненты, и применяемой для обозначения последовательности слов, закрепленных в языке и используемых в речи как единое целое. Теоретическая значимость работы заключается в анализе и уточнении понятийного аппарата, а также в обосновании методологического потенциала лексических блоков, использование которых в качестве структурно-функциональных единиц обучения иноязычной профессионально ориентированной лексике согласуется с принципами функционирования ментального лексикона, внутренней и внешней речи человека, а также с клишированным характером профессионального дискурса. Практическая значимость исследования состоит в разработке алгоритма формирования иноязычной лексической профессиональной компетенции, центральным элементом которого выступает работа с лексическими блоками. Особое внимание уделено интерактивным формам работы на начальных этапах алгоритма, обеспечивающим реализацию общедидактических принципов обучения иностранному языку. В рамках исследования обосновано применение инструментов ИИ на этапах семантизации и контекстуализации лексических блоков (второй шаг предложенного алгоритма), первичного закрепления и формирования навыков и умений использования лексических блоков в речи (третий и четвертый шаги). Подчеркивается важность методического сопровождения взаимодействия студентов с инструментами ИИ, что подтверждается данными проведенного анкетирования, выявившего потребность обучающихся в руководстве для эффективного и осмысленного использования новых

технологий. Эмпирические данные, полученные в ходе педагогического наблюдения за реализацией алгоритма в образовательном процессе студентов первого и второго курсов бакалавриата и специалитета радиотехнического факультета ТГУ, свидетельствуют о положительном влиянии предложенной методики на качество усвоения лексического материала. Перспективы дальнейшей работы видятся в организации опытного обучения, направленного на получение объективных данных, подтверждающих эффективность предложенного алгоритма.

Список источников

1. **Обдалова О.А.** Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.
2. **Гураль С.К., Смокотин В.М.** Синергетическое поле обучения иноязычному дискурсу. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2023. 342 с.
3. **Гвишиани Н.Б.** Введение в контрастивную лексикологию (Англо-русские межъязыковые соответствия). М. : Книжный дом «Либроком», 2010. 288 с.
4. **Тер-Минасова С.Г.** Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. М. : Издательство ЛКИ, 2007. 152 с.
5. **Lewis M.** The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Thomson Heinle, 1993. 197 p.
6. **Пассов Е.И.** Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1983. 199 с.
7. **Гураль С.К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
8. **Кубрякова Е.С.** Лексикон как компонент языковой способности человека // Актуальные проблемы современной лингвистики : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2009. С. 327–342.
9. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово, 2000. 264 с.
10. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М. : Стелла, 2006. 144 с.
11. **Очерки** методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В.А. Бухбиндера. Киев : Вища школа, 1980. 248 с.
12. **Granger S.** Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae // Phraseology: Theory, Analysis, and Applications. Oxford University Press, 1998. P. 145–160. doi: 10.1093/oso/9780198294252.003.007
13. **Schmitt N.** Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use. Amsterdam : John Benjamins, 2004. 303 p.
14. **Зимняя И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
15. **Гаспаров Б.М.** Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М. : Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
16. **Щерба Л.В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М. : Высшая школа, 1974. 112 с.
17. **Бухбиндер В.А.** О некоторых теоретических и прикладных аспектах лингвистики текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам : сб. науч. ст. Киев : Вища школа, 1978. С. 30–38.
18. **Седёлкина Ю.Г.** Использование фоносемантических лексических комплексов в обучении иноязычной речи: На материале английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 20 с.

19. *Скалкин В.Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М. : Русский язык, 1981. 248 с.
20. *Сорокина Е.А.* Особенности лексического подхода при обучении английскому языку // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (57). С. 84-87. doi: 10.52772/25420291_2023_1_84.
21. *Вартанова К.Ю., Киселева А.В., Соколовская Н.А.* Лексический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 2. С. 218–222.
22. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для учителей иностранных языков и студентов языковых педвузов. М. : Учпедгиз, 1959. 172 с.
23. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1986. 221 с.
24. *Гвишиани Н.Б.* Язык научного общения (вопросы методологии). М. : Высшая школа, 1986. 279 с
25. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучения иностранным языкам. Теория и практика : учеб.-метод. пособие. М. : Высшая школа, 2009. 277 с.
26. *Алмазова Н.И., Халыпина Л.П.* Интеграция программ искусственного интеллекта в языковое образование: методические аспекты подготовки будущих учителей // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2025. № 2 (58). С. 160–172. doi: 10.24412/2076-913X-2025-258-160-172
27. *Сысоев П.В.* Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 10. С. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
28. *Кубрицкая С.А., Шульгина Е.М.* Восприятие инструментов искусственного интеллекта студентами нелингвистического профиля в контексте изучения иноязычной лексики // Язык и культура: веки, традиции, инновации : сб. ст. XXXV Междунар. науч. конф. (01–03 октября 2025 г.) Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2025. С. 229–232.
29. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1977. 214 с.

References

1. Obdalova O.A. (2014) Inoyazychnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sociokul'turnyh i pedagogicheskikh innovacij [Foreign language education in the 21st century in the context of socio-cultural and pedagogical innovations]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 180 p.
2. Gural S.K., Smokotin V.M. (2023) Sinergeticheskoe pole obucheniya inoyazychnomu diskursu [The synergetic field of teaching foreign language discourse]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta. 342 p.
3. Gvishiani N.B. (2010) Vvedenie v kontrastivnyuyu leksikologiyu (Anglo-russkie mezh"yazykovye sootvetstviya) [Introduction to contrastive lexicology: English-Russian cross-linguistic correspondences]. M.: Knizhnyj dom Librokom. 288 p.
4. Ter-Minasova S.G. (2007) Slovosochetanie v nauchno-lingvisticheskom i didakticheskom aspektah [Word combination in linguistic research and language teaching]. M.: Izdatel'stvo LKI, 2007. 152 p.
5. Lewis M. (1993) The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Thomson Heinle. 197 p.
6. Passov E.I. (1983) Teoreticheskie osnovy obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Theoretical foundations of teaching foreign language speaking]. Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta. 199 p.

7. Gural S.K. (2012) Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya [Discourse analysis in the light of a synergetic vision]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 176 p.
8. Kubryakova E.S. (2009) Leksikon kak komponent yazykovoj sposobnosti cheloveka [Lexicon as a component of human language ability] // Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki: uchebnoe posobie. M.: Flinta: Nauka. pp. 327–342.
9. Ter-Minasova S.G. (2000) Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]: Ucheb. posobie. M.: Slovo. 264 p.
10. Min'yar-Beloruchev R.K. (2006) Metodicheskij slovník. Tolkovyj slovar' terminov metodiki obucheniya yazykam [Methodological Glossary. An Explanatory Dictionary of Language Teaching Methodology Terms]. M : Stella. 144 p.
11. Ocherki metodiki obucheniya ustnoj rechi na inostrannyh yazykah (1980) / Pod red. V.A. Buhbindera. Kiev: Vishcha shkola. 248 p.
12. Granger S. (1998) Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. Phraseology: Theory, Analysis, and Applications. Oxford University Press. pp. 145–160. doi: 10.1093/oso/9780198294252.003.007
13. Schmitt N. (2004) Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use. Amsterdam: John Benjamins. 303 p.
14. Zimnyaya I.A. (2001) Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti [Linguopsychology of speech activity]. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO MODEK. 432 p.
15. Gasparov B.M. (1996) Yazyk, pamyat', obraz. Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya. [Language, memory, image. The linguistics of linguistic existence.]. M.: Novoe literaturnoe obozrenie. 352 p.
16. Shcherba L.V. (1974) Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shcole. Obshchie voprosy metodiki [Teaching foreign languages in secondary schools. General issues of methodology]. M.: Vyssh. shkola. 112 p.
17. Buhbinder V.A. (1978) O nekotoryh teoreticheskikh i prikladnyh aspektah lingvistiki teksta [On some theoretical and applied aspects of text linguistics] // Lingvistika teksta i obuchenie inostrannym yazykam: sb. nauch. st. Kiev: Vishcha shkola. pp. 30–38.
18. Sedyolkina Yu.G. (2006) Ispol'zovanie fonosemanticheskikh leksicheskikh kompleksov v obuchenii inoyazychnoj rechi: Na materiale anglijskogo yazyka [The use of phonosemantic lexical complexes in teaching foreign language speech: based on the material of the English language]. Abstract of Education cand. diss. SPb. 20 p.
19. Skalkin V.L. (1981) Osnovy obucheniya ustnoj inoyazychnoj rechi [Fundamentals of teaching foreign language speaking]. M.: Russkij yazyk. 248 p.
20. Sorokina E.A. (2023) Osobennosti leksicheskogo podhoda pri obuchenii anglijskomu yazyku [Peculiarities of lexical approach in teaching English] // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1 (57). pp. 84–87. doi: 10.52772/25420291_2023_1_84
21. Vartanova K.Yu., Kiseleva A.V., Sokolovskaya N.A. (2020) Leksicheskij podhod k formirovaniyu inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov-lingvistov [Using lexical approach when forming linguistic students' foreign-language communicative competence] // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 5 (2). pp. 218–222.
22. Belyaev B.V. (1959) Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam [Essays on the psychology of foreign language teaching]: posobie dlya uchitelej inostrannyh yazykov i studentov yazykovykh pedvuzov. M.: Uchpedgiz. 172 p.
23. Shatilov S.F. (1986) Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shcole [Methodology of teaching German in secondary school]: uchebnoe posobie. M.: Prosveshchenie. 221 p.
24. Gvishiani N.B. (1986) Yazyk nauchnogo obshcheniya (voprosy metodologii) [The language of scientific communication (methodological issues)]. M.: Vysshaya shkola. 279 p.

25. Kitajgorodskaya G.A. (2009) Intensivnoe obucheniya inostrannym Teoriya i praktika yazykam [Intensive foreign language teaching. Theory and practice]: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Vysshaya shkola. 277 p.
26. Almazova N.I., Halyapina L.P. (2025) Integraciya programm iskusstvennogo intellekta v yazykovo obrazovanie: metodicheskie aspekty podgotovki budushchih uchitelej [Integration of artificial intelligence programs into language education: methodological aspects of training would-be teachers] // Vestnik MGPU. Seriya Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovo obrazovanie. 2 (58). pp. 160–172. doi: 10.24412/2076-913X-2025-258-160-172
27. Sysoev P.V. (2023) Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlyonnost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tekhnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti [Artificial intelligence in education: awareness, readiness, and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 32 (10). pp. 9–33. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
28. Kubrickaya S.A., Shul'gina E.M. (2025) Vospriyatie instrumentov iskusstvennogo intellekta studentami nelingvisticheskogo profilya v kontekste izucheniya inoyazychnoj leksiki [Perception of artificial intelligence tools by non-linguistic students in the context of learning foreign language vocabulary] // Yazyk i kul'tura: vekhi, tradicii, innovacii : sb. st. XXXV Mezhdunar. nauchn. konf. (01–03 oktyabrya 2025 g.). Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. pp. 229–232.
29. Passov E.I. (1977) Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Fundamentals of foreign language teaching methodology]. M.: Rus. yaz. 214 p.

Информация об авторах:

Кубрицкая С.А. – аспирант, старший преподаватель кафедры английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: sv-3714@yandex.ru

Шульгина Е.М. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка в сфере научной коммуникации, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: modestovna2@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kubritskaya S.A., Postgraduate Student, Senior Lecturer, Department of English in Science Communication, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: sv-3714@yandex.ru

Shulgina E.M., PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department of English in Science Communication, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: modestovna2@gmail.com

The authors declare no conflicts of interest.

Поступила в редакцию 17.09.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 17.09.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья

УДК 372.881.1

doi: 10.17223/19996195/73/9

Обучение переводчиков для нефтегазовой отрасли с применением плюрилингвального подхода

**Анна Сергеевна Лазарева¹, Наталия Валерьевна Агеева²,
Светлана Григорьевна Тер-Минасова³**

¹ *Академия корпоративного обучения, Москва, Россия*

² *РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, Москва, Россия*

³ *Московский государственный университет им.и М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

¹ *anna@academyce.ru*

² *ageeva.n@gubkin.ru*

³ *gural.svetlana@mail.ru*

Аннотация. Исследуются современные подходы к подготовке переводчиков для нефтегазовой отрасли с акцентом на плюрилингвальной методике обучения, отвечающие требованиям динамичного развития отрасли. Эффективный перевод в условиях мультикультурной коммуникации требует знания специализированной терминологии и умения работать с несколькими языковыми системами одновременно.

Цель статьи – выявить сложности перевода специализированных нефтегазовых текстов, обосновать преимущества применения плюрилингвального подхода при подготовке переводчиков и уточнить методическую ценность включения плюрилингвального подхода в рабочую программу подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Для достижения поставленной цели используется комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования, наряду с контент-анализом отраслевых текстов, терминологических источников и специализированных глоссариев.

Актуальность работы обусловлена потребностями международной нефтегазовой промышленности и необходимостью адаптации образовательных программ к ее реалиям. Плюрилингвальный подход предполагает, что изучение каждого нового языка основывается на уже имеющемся языковом и коммуникативном опыте обучающегося, включая родной язык и ранее освоенные иностранные языки.

Установлено, что плюрилингвальный подход обеспечивает целостный взгляд на процесс обучения переводчиков, помогая будущим специалистам осваивать новые языки и развивать комплексные навыки для работы в многоязычных проектах нефтегазовой промышленности. Плюрилингвальность как концепция представляет собой интеграцию языков и культур, что позволяет переводчикам адекватно интерпретировать тексты, учитывая конкретные контексты, языковые и культурологические нюансы. Проведенное исследование акцентирует внимание на необходимости формирования программ иноязычного профессионального обучения, ориентированных на междисциплинарные знания, включающие технические, юридические, экономические и культурные аспекты, так как профессиональный перевод – это особая языковая деятельность, направленная на создание адекватного подлинника документа на другом языке. Эта деятельность требует специальной подготовки, навыков и умений. Адекватность может быть достигнута при правильном выборе лексических, грамматических и стилистических

средств для передачи содержания и формы текста. Предлагаемое модульное построение содержания обучения ведет к систематическому межязыковому сопоставлению грамматики и морфологии, при этом дает возможность усваивать отраслевую терминологию и формировать метаязыковое и рефлексивное мышление. Подчеркивается особая роль применения современных цифровых технологий, корпусных и поисково-аналитических ресурсов, международных профессиональных порталов в плюрилингвальной подготовке переводчиков. Анализ результатов, полученных в ходе исследования, подтверждает, что включение нескольких языков в единое образовательное пространство позитивно влияет на усвоение отраслевой терминологии и качество перевода. Ключевые компоненты обучения (практика, с аутентичными текстами на разных языках для устного и письменного перевода, отработка навыков перевода в реальных условиях и взаимодействие с экспертами нефтегазовой отрасли) играют важную роль в подготовке квалифицированных специалистов. Переводчики, владеющие несколькими иностранными языками, открывают нефтегазовым компаниям широкие возможности для диалога с новыми рынками и партнерами, снижают барьеры во взаимопонимании и повышают общий уровень доверия в мультикультурной среде.

Ключевые слова: перевод, нефтегазовая отрасль, плюрилингвальный подход, мультикультурная коммуникация, профессиональное обучение

Для цитирования: Лазарева А.С., Агеева Н.В., Тер-Минасова С.Г. Обучение переводчиков для нефтегазовой отрасли с применением плюрилингвального подхода // Язык и культура. 2026. № 73. С. 185–207. doi: 10.17223/19996195/73/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/9

Training translators for the oil and gas industry using a plurilingual approach

Anna S. Lazareva¹, Nataliia V. Ageeva², Svetlana G. Ter-Minasova³

¹INO "Academy of corporate education", Moscow, Russia

²National University of Oil and Gas «Gubkin University», Moscow, Russia

³Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russia

¹anna@academyce.ru

²ageeva.n@gubkin.ru

³gural.svetlana@mail.ru

Abstract. This article explores modern approaches to training translators for the oil and gas industry, focusing on plurilingual teaching methods that meet the demands of the industry's dynamic development. Effective translation in a multicultural environment requires knowledge of specialized terminology and the ability to work with multiple language systems simultaneously.

The article aims to identify the complexities of translating specialized oil and gas texts, substantiate the advantages of using a plurilingual approach in translator training, and clarify the methodological value of incorporating a plurilingual approach into the training curriculum for translators in professional communication. To achieve this goal, the study utilizes a combination of complementary theoretical and empirical research methods, along with content analysis of industry texts, terminological sources, and specialized glossaries. The relevance of this work stems from the needs of the international oil and gas industry and the need to adapt educational programs to its realities.

The plurilingual approach assumes that the acquisition of each new language builds on the learner's existing linguistic and communicative experience, including their native

language and previously acquired foreign languages. It has been established that the plurilingual approach provides a holistic view of the translator training process, helping future professionals master new languages and develop comprehensive skills for working in multilingual projects in the oil and gas industry. Plurilingualism, as a concept, represents the integration of languages and cultures, enabling translators to adequately interpret texts, considering specific contexts and linguistic and cultural nuances. This study emphasizes the need to develop foreign language professional training programs focused on interdisciplinary knowledge, encompassing technical, legal, economic, and cultural aspects. Professional translation is a specialized linguistic activity aimed at creating an adequate original document in another language. This activity requires specialized training, skills, and abilities. Adequacy can be achieved through the appropriate selection of lexical, grammatical, and stylistic means to convey the content and form of the text. The proposed modular structure of the training content leads to a systematic cross-linguistic comparison of grammar and morphology, while also enabling the acquisition of industry-specific terminology and the development of metalinguistic and reflective thinking. The authors emphasize the special role of modern digital technologies, corpus and search and analysis resources, and international professional portals in the plurilingual training of translators. An analysis of the study's results confirms that incorporating multiple languages into a single educational environment positively impacts the acquisition of industry terminology and translation quality. Key training components, namely, hands-on experience with authentic texts in different languages for oral and written translation, practicing translation skills in real-world settings, and interaction with oil and gas industry experts, play a vital role in developing qualified specialists. Translators proficient in several foreign languages open up broad opportunities for petroleum companies to engage with new markets and partners, reduce barriers to mutual understanding, and increase overall trust in a multicultural environment.

Keywords: translation, the oil and gas industry, plurilingual approach, multicultural communication, vocational training

For citation: Lazareva A.S., Ageeva N.V., Ter-Minasova S.G. Training translators for the oil and gas industry using a plurilingual approach. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 185–207. doi: 10.17223/19996195/73/9

Введение

Международный характер нефтегазовой отрасли предполагает участие специалистов, функционирующих в многоязычной и мультикультурной профессиональной среде, что предъявляет повышенные требования к качеству иноязычной коммуникации. Транснациональные компании находятся в постоянной работе над усовершенствованием технологий, связанных с современным оборудованием и программным обеспечением, необходимым для эффективной разведки, добычи и переработки углеводородов. Сложность и исключительность принятия решений заключаются в том, что вся документация и переговорный процесс ведутся сразу на нескольких языках. Для обеспечения эффективного взаимодействия в рамках международных проектов необходимы профессиональные переводчики, способные адекватно интерпретировать технические, юридические и экономические тексты, а также осуществлять устный перевод в условиях межкультурных переговоров. Ошибки перевода в данной сфере могут повлечь за собой значительные финансовые, правовые и

экологические риски, в связи с чем точность и терминологическая согласованность переводческой деятельности приобретают статус критически важных параметров профессиональной коммуникации. Как показывает опыт практического перевода, для категории специалистов не инженерной (гуманитарной) сферы – выпускников и студентов лингвистических направлений – основной проблемой освоения является именно «проблема понимания» отраслевых терминов и технологий. И наоборот, выпускники технических направлений при полном понимании профессиональной лексики затрудняются интерпретировать ее на иностранный язык. Эту известную когнитивную проблему, сложно решаемую в лингводидактике по методическим и организационным причинам, мы пытаемся решить за счет наполнения дидактической среды программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» отраслевыми компонентами, создающими возможность не только подобрать требуемое переводческое соответствие, но и представить сам объект или визуально, или описанием, или через взаимосвязи с другими объектами нефтегазовой отрасли. В этом случае создаются благоприятные условия для подготовки переводчиков, владеющих несколькими иностранными языками и способных гибко функционировать в многоязычном пространстве, обеспечивая снижение коммуникативных барьеров, адекватность перевода и формирование доверия между всеми участниками международного взаимодействия.

Указанные требования профессиональной среды обуславливают необходимость обращения к таким методическим подходам в обучении иностранным языкам, которые ориентированы не на изолированное усвоение отдельных языковых систем, а на их интеграцию в рамках единого коммуникативного репертуара обучающегося. Довольно часто раскрытие контекстуального значения слова зависит от широкого контекста, от контекста соседнего предложения или от содержания целого абзаца. Вполне четко эта зависимость обнаруживается, если в соседних предложениях встречаются близкие синонимы разной интенсивности, и переводчик решает задачу сохранения такого же соотношения в переводе. В этой связи особое значение приобретает плюрилингвальный подход, основанный на признании того, что овладение вторым и последующими иностранными языками осуществляется с опорой на уже сформированные языковые и коммуникативные навыки. Данный подход предполагает целенаправленное использование положительного межъязыкового переноса (трансференции), осознанное сопоставление языковых структур и терминологических систем, а также профилактику интерференционных ошибок. Под лингвистической интерференцией следует понимать вмешательство элементов одной языковой системы в другую, которое может быть как конструктивным, так и деструктивным. Полезная интерференция может проявляться при использовании положительно интерферирующих элементов одной языковой системы в другой (морфем, слов, выражений). В совокупности взаимодополняющие элементы

трансференции и интерференции способствуют формированию у будущих переводчиков гибкого языкового мышления и способности к оперативному переключению между несколькими языковыми системами в профессиональной деятельности. Специалисты, обучающиеся на основе плюрилингвальной методики, быстро ориентируются в документах и переговорах, требующих переключения между несколькими языковыми кодами [1. С. 122]. В контексте нефтегазовой отрасли, где все чаще используются не только английский, но и французский, немецкий, китайский и другие языки, плюрилингвальный подход становится одним из ключевых факторов успеха в подготовке профессиональных переводчиков.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий положения методики обучения иностранным языкам, переводоведения, теории профессионального и корпоративного обучения, а также концепции плюрилингвального образования. Выбор методологической рамки обусловлен спецификой подготовки переводчиков для нефтегазовой отрасли, функционирующих в условиях многоязычной профессиональной коммуникации и высокой терминологической ответственности. Исследование опирается на положения плюрилингвального подхода, разработанного в трудах Л.П. Халяпиной и Е.В. Шостак, в которых подчеркивается принципиальное отличие плюрилингвальности от традиционного многоязычия: языки рассматриваются не как автономные системы, а как элементы единого коммуникативного репертуара личности, взаимодействующие между собой на когнитивном и операциональном уровнях. Данный подход предполагает осознанное использование межъязыковой трансференции и профилактику интерференции, что имеет принципиальное значение при подготовке переводчиков, работающих с несколькими иностранными языками в профессиональной сфере.

Методологически значимыми для исследования являются также идеи профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, представленные в работах П.В. Сысоева и Е.Н. Потаповой, которые рассматривают язык как инструмент профессиональной деятельности и подчеркивают необходимость интеграции отраслевого содержания, коммуникативных задач и профессиональных сценариев в процесс обучения. В контексте нефтегазовой отрасли данный подход позволяет моделировать реальные условия переводческой деятельности и ориентировать обучение на практический результат. В работах Е.В. Аликиной, Е.Е. Жаровой, Е.Ю. Симаковой, посвящённых подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, подчеркивается значимость

метаязыкового сознания, аналитических навыков и способности к сопоставлению языковых систем, что полностью коррелирует с задачами плюрилингвального обучения переводчиков нефтегазовой сферы [2, 3].

В рамках исследования реализуется система взаимосвязанных методологических принципов, определяющих логику отбора содержания, организации учебного процесса и оценки результатов подготовки переводчиков для нефтегазовой отрасли. Базовым выступает принцип профессиональной направленности обучения, в соответствии с которым языковой и речевой материал отбирается с учетом реальных задач переводческой деятельности в нефтегазовой сфере. Это предполагает ориентацию на работу с типовыми для отрасли текстами – техническими описаниями оборудования, регламентами, стандартами безопасности, юридическими контрактами, отчетами и презентационными материалами. Данный принцип обеспечивает функциональную релевантность обучения и формирует у обучающихся понимание языка как инструмента профессиональной деятельности, где точность перевода напрямую связана с технологической, правовой и экологической ответственностью.

Неотъемлемым элементом является принцип межъязыковой интеграции, основанный на осознанном сопоставлении терминологических систем и языковых структур нескольких иностранных языков. В условиях подготовки переводчиков, работающих с английским, французским, немецким, китайским и другими языками, обучение строится таким образом, чтобы каждый новый язык осваивался не изолированно, а в соотношении с уже сформированным языковым опытом. Реализация данного принципа предполагает целенаправленное использование межъязыковой трансференции, анализ сходств и различий в терминологии и грамматике, а также профилактику интерференционных ошибок. Это способствует формированию метаязыкового сознания и развитию способности к быстрому и осознанному переключению между языковыми кодами в профессиональной коммуникации.

С учетом специфики нефтегазовой отрасли ключевое значение приобретает принцип междисциплинарности, отражающий необходимость интеграции лингвистических, отраслевых и культурологических знаний. Переводчик в данной сфере функционирует на стыке языка, технологии, экономики и права, что требует понимания базовых понятий геологии, бурения, добычи, логистики, а также нормативно-правового регулирования. В методическом плане это реализуется через включение в обучение междисциплинарных модулей, работу с текстами различной жанровой принадлежности и моделирование профессиональных ситуаций, в которых языковая компетенция тесно переплетается с отраслевой экспертизой.

Важным методологическим ориентиром является принцип коммуникативной и функциональной обусловленности обучения, согласно которому формирование языковых навыков осуществляется через решение

профессионально значимых коммуникативных задач [4]. Обучение строится вокруг конкретных переводческих действий: интерпретации технической документации, устного сопровождения переговоров, работы с презентациями и отчетами. Языковые средства осваиваются не как самоцель, а как ресурс для достижения коммуникативного результата в определенной профессиональной ситуации, что соответствует современным подходам к обучению иностранным языкам и переводчиков.

Завершающим, но не менее значимым является принцип опоры на аутентичные материалы, предполагающий систематическое использование реальных документов нефтегазовой отрасли, специализированных глоссариев, стандартов и нормативной документации. Работа с аутентичными источниками позволяет приблизить учебный процесс к реальным условиям профессиональной деятельности, формирует навыки работы с терминологически насыщенными текстами и способствует развитию критического отношения к переводу. Использование подлинных материалов также обеспечивает актуальность содержания обучения и позволяет учитывать динамику развития отрасли и ее терминологического аппарата.

Совокупная реализация данных методологических принципов формирует целостную методическую систему подготовки переводчиков для нефтегазовой отрасли, ориентированную на требования многоязычной профессиональной коммуникации, высокую степень ответственности переводческой деятельности и необходимость интеграции языковых, профессиональных и культурных компонентов обучения.

Для достижения поставленной цели в работе использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования. К теоретическим методам относятся: анализ и обобщение научных источников по методике обучения иностранным языкам, переводоведению и плюрилингвальному обучению; моделирование подготовки переводчиков для нефтегазовой отрасли. К эмпирическим методам исследования отнесены: анализ опыта обучения переводчиков в вузовских и корпоративных программах, ориентированных на нефтегазовую сферу; наблюдение за учебным процессом при реализации плюрилингвального подхода; кейс-анализ профессиональных ситуаций перевода в нефтегазовой отрасли; экспертная оценка качества перевода с точки зрения терминологической точности и функциональной адекватности. В качестве вспомогательных методов использовались элементы контент-анализа отраслевых текстов, а также анализ терминологических источников и специализированных глоссариев, представленных в трудах В.С. Белоусова и М.Р. Милуда, что позволило обеспечить корректность отбора и сопоставления профессиональной лексики.

Эмпирическую базу исследования составил опыт реализации программ подготовки переводчиков, ориентированных на нефтегазовую отрасль, включая: учебные курсы и корпоративные тренинги, направленные

ные на освоение технического и юридического перевода; работу обучающихся с аутентичными многоязычными материалами (договоры, технические инструкции, презентации) в учебном процессе. Анализ результатов обучения осуществлялся с учетом критериев, предложенных в исследованиях по переводческой компетенции и корпоративному обучению иностранным языкам, включая точность передачи смысла, терминологическую согласованность, скорость выполнения переводческих задач и способность к межъязыковому переключению.

Исследование и результаты

Нефтегазовая отрасль характеризуется выраженной междисциплинарной природой, объединяющей в едином профессиональном пространстве знания и практики геологии, геофизики, химии, экологии, машиностроения, экономики и права. Такая многоуровневая структура отрасли формирует особый тип профессиональной коммуникации, в рамках которой языковая деятельность тесно связана с техническими, технологическими и нормативными аспектами производственного процесса. Для переводчика это означает необходимость функционирования не только в лингвистическом, но и в когнитивно-профессиональном поле, где языковые решения непосредственно влияют на корректность интерпретации отраслевых смыслов. Широта охвата нефтегазовой деятельности обуславливает формирование обширного массива технической, научной и правовой терминологии, которая, в отличие от общеязыковой лексики, отличается высокой степенью специализации, стандартизации и контекстной обусловленности.

В реальной профессиональной практике данные терминологические пласты редко представлены изолированно: напротив, они нередко сосуществуют в рамках одного документа или переговорного процесса. Так, техническое описание оборудования может включать ссылки на экологические нормативы, экономические показатели и юридические обязательства сторон. В результате переводчик вынужден одновременно учитывать несколько смысловых уровней текста, что существенно усложняет переводческую задачу и предъявляет повышенные требования к уровню профессиональной подготовки. Специфика нефтегазовой терминологии проявляется также в ее функциональной многозначности. Термины в данной сфере не только называют объекты и процессы (hydraulic fracturing, downhole equipment, offshore drilling rig), но и выполняют регулятивную функцию, закрепляя требования к технологической безопасности, финансовым операциям и правовому сопровождению проектов. Юридические формулировки, используемые в контрактах о разделе продукции, лицензионных соглашениях и международных стандартах, обладают высокой степенью нормативной значимости, и

даже незначительные смысловые искажения при переводе могут привести к серьезным экономическим и правовым последствиям. Перевод в нефтегазовой отрасли приобретает характер деятельности повышенной ответственности, где языковая точность становится фактором производственной и экологической безопасности.

Дополнительным осложняющим фактором является международный характер нефтегазовой отрасли. Крупные нефтегазовые компании и консорциумы реализуют проекты в различных регионах мира, что приводит к формированию многоязычной профессиональной среды, в которой используются английский, французский, немецкий, китайский, русский и другие языки. При этом терминология нередко имеет смешанный характер: англоязычные термины могут использоваться в национальных документах, а локальные профессионализмы – включаться в международные отчеты и презентации. Для переводчика это означает необходимость ориентироваться в многоязычном терминологическом пространстве, осознанно сопоставлять языковые системы и учитывать культурные и нормативные особенности употребления терминов в разных странах. Существенное влияние на переводческую деятельность оказывает и динамичное развитие отрасли. Внедрение инновационных технологий разведки и добычи, цифровых систем мониторинга, экологически ориентированных подходов к переработке сырья приводит к постоянному обновлению терминологического аппарата. Новые термины появляются быстрее, чем они фиксируются в словарях и справочных изданиях, что требует от переводчика способности к самостоятельному анализу, верификации источников и критической оценке переводческих решений. В методическом плане это обосновывает необходимость формирования у будущих переводчиков навыков непрерывного профессионального самообразования [5].

В связи с вышесказанным в ходе исследования были выделены ключевые сложности перевода специализированных нефтегазовых текстов, имеющие принципиальное значение для разработки методики подготовки переводчиков. Первая сложность связана с междисциплинарным характером отрасли. Переводчик должен обладать базовыми знаниями в области геологии, инженерных технологий, экономики и права, поскольку некорректная интерпретация параметров добычи, технических характеристик оборудования или условий лицензионных соглашений может привести к значительным финансовым, техническим и экологическим рискам. Это обстоятельство аргументирует необходимость интеграции отраслевого знания в процесс языковой подготовки и отказа от узколингвистического подхода. Вторая сложность обусловлена высокой степенью формализации текстов. Документы нефтегазовой сферы характеризуются сложными синтаксическими конструкциями, стандартизиро-

ванными речевыми формулами и большим количеством сокращений и аббревиатур (EOR, HSE, EECO и др.), значение которых не всегда очевидно без обращения к отраслевому контексту. Формальное владение языком в данном случае оказывается недостаточным, поскольку перевод требует глубокого понимания функционального назначения текста. Третья группа трудностей связана с феноменом «ложных друзей переводчика». В условиях многоязычной профессиональной среды возрастает риск калькирования терминов и некорректного заимствования, что может привести к искажению смысла и, как следствие, к принятию ошибочных технологических решений на этапах бурения, транспортировки или хранения углеводородов. Это подчеркивает необходимость формирования у переводчиков развитого метаязыкового сознания и навыков критического анализа терминологии. Наконец, особое значение имеет учет нормативных требований. Переводчик обязан ориентироваться в международных и национальных стандартах безопасности, корректно соотносить их эквиваленты в разных языковых системах и адекватно передавать юридически значимые формулировки. В данном контексте перевод выступает не только как лингвистическая, но и как нормативно опосредованная деятельность.

Совокупность обозначенных особенностей нефтегазовой отрасли и выявленных трудностей перевода специализированных текстов позволяет сделать вывод о том, что традиционные монологические модели подготовки переводчиков оказываются методически ограниченными в условиях современной многоязычной профессиональной коммуникации. Изолированное освоение каждого иностранного языка не обеспечивает формирование целостного языкового репертуара переводчика и не позволяет в полной мере использовать уже имеющийся лингвистический и профессиональный опыт при работе с несколькими языками одновременно. В условиях, когда переводчик сталкивается с многоязычными документами, смешанной терминологией и необходимостью оперативного межъязыкового переключения, возрастает значение таких методических решений, которые ориентированы на интеграцию языков, а не на их последовательное и разобщенное усвоение. В этой связи плюрилингвальный подход выступает методически обусловленным подходом в подготовке переводчиков для нефтегазовой отрасли. Он позволяет рассматривать совокупность изучаемых языков как взаимосвязанную систему, в рамках которой осуществляется осознанное сопоставление терминологических единиц, грамматических структур и дискурсивных моделей. Плюрилингвальный подход опирается на принцип межъязыковой интеграции и предполагает целенаправленное использование положительного переноса между языками, что особенно значимо при работе с отраслевой терминологией, имеющей сходные концептуальные основания, но различную языковую репрезентацию.

Методическая ценность плюрилингвального подхода заключается в его способности формировать у переводчиков развитое метаязыковое сознание и когнитивную гибкость, необходимые для анализа новых терминов, выявления «ложных друзей переводчика» и корректной интерпретации нормативно значимых формулировок. Осознанное сопоставление языковых систем позволяет снижать риск интерференционных ошибок и повышать точность перевода в условиях высокой формализации и ответственности профессиональной коммуникации. Кроме того, плюрилингвальный подход органично сочетается с принципами междисциплинарности и профессиональной направленности обучения, поскольку ориентирован на решение реальных переводческих задач и работу с аутентичными многоязычными материалами нефтегазовой отрасли. Переход к подготовке переводчиков на основе плюрилингвального подхода представляется методически обоснованным ответом на вызовы многоязычной, междисциплинарной и динамично развивающейся нефтегазовой отрасли. Данный подход создает условия для формирования интегрированной переводческой компетенции, обеспечивающей не только языковую точность, но и профессиональную надежность переводческой деятельности в условиях международного нефтегазового взаимодействия. Целесообразность обращения к плюрилингвальному подходу в подготовке переводчиков особенно отчетливо проявляется при анализе отраслевой терминологии нефтегазовой сферы, которая, несмотря на концептуальную общность обозначаемых процессов и объектов, получает различную языковую репрезентацию в разных лингвокультурах. В условиях профессиональной коммуникации переводчик сталкивается не просто с задачей подбора лексического эквивалента, а с необходимостью соотнесения терминов, сформированных в разных языковых традициях, научных школах и нормативных системах. Это обстоятельство делает недостаточными методы обучения, ориентированные исключительно на поиск прямых соответствий между языками.

Для иллюстрации данной методической проблемы обратимся к примерам ключевых терминов нефтегазовой отрасли и их переводам на различные языки. Так, термин *offshore drilling rig* в русском языке передается как «шельфовая буровая установка», во французском – *plate-forme de forage en mer*, в немецком – *Offshore-Bohrinsel*, в китайском – 海上钻井平台 (*hǎishàng zuǎnjǐng píngtái*). Аналогичная вариативность наблюдается при переводе терминов *well completion* («заканчивание скважины» – *complétion de puits* – *Bohrlochvollendung* – 完井), *hydraulic fracturing* («гидроразрыв пласта» – *fracturation hydraulique* – *Hydraulische Frakturierung* – 水力压裂), *downhole equipment* и *flow assurance*. Во всех приведенных случаях отсутствует буквальное совпадение форм, а переводческое решение определяется сочетанием отрас-

левого контекста, коммуникативной задачи и принятых профессиональных стандартов. Данные примеры демонстрируют, что обучение переводчиков не может ограничиваться усвоением словарных эквивалентов. Напротив, оно должно быть направлено на формирование способности анализировать термин как элемент профессионального дискурса, выявлять его концептуальное содержание и функциональное назначение в конкретном тексте. Именно здесь плюрилингвальный подход позволяет рассматривать совокупность изучаемых языков как взаимосвязанную систему. В рамках данной системы осуществляется осознанное сопоставление терминологических единиц, словообразовательных моделей и дискурсивных практик, что особенно важно при работе с многоязычными отраслевыми текстами.

Плюрилингвальный подход опирается на принцип межъязыковой интеграции и предполагает целенаправленное использование положительного переноса между языками. С точки зрения методики обучения иностранным языкам это означает, что ранее сформированные языковые и когнитивные навыки не нивелируются при изучении нового языка, а, напротив, становятся ресурсом для его более быстрого и осознанного освоения. При работе с нефтегазовой терминологией, имеющей сходные концептуальные основания, но различную языковую репрезентацию, такой подход позволяет обучающимся выявлять общие смысловые ядра терминов и корректно интерпретировать их в разных языковых системах. Осознанное сопоставление языков способствует выявлению «ложных друзей переводчика», снижает риск интерференционных ошибок и повышает точность перевода в условиях высокой формализации и нормативной значимости текстов. Для нефтегазовой отрасли, где перевод напрямую связан с технологической и юридической ответственностью, данный аспект приобретает особую значимость. Кроме того, плюрилингвальный подход органично сочетается с принципами профессиональной направленности и междисциплинарности обучения. Он ориентирован на решение реальных переводческих задач и работу с аутентичными многоязычными материалами – техническими описаниями, юридическими контрактами, отчетами и презентациями. В процессе обучения формируется гибкая «языковая экосистема», в рамках которой обучающиеся учатся соотносить терминологию и синтаксические структуры с жанровыми и функциональными характеристиками текста. Это позволяет им уверенно ориентироваться в многоязычном профессиональном пространстве, характерном для деятельности международных нефтегазовых компаний. Одновременное использование нескольких языков в рамках одного проекта, документационного массива или переговорного процесса требует от переводчика способности не только владеть отдельными языковыми системами, но и целенаправленно управлять ими как единым профессиональным ресурсом. Плюрилингвальный подход ориентирован на формирование интегрированной переводческой компетенции,

в которой языковая точность соотносится с профессиональной надежностью и эффективностью международного нефтегазового взаимодействия.

При изучении второго или третьего иностранного языка обучающиеся получают возможность сопоставлять новые лексические и грамматические явления с уже знакомыми структурами, выявлять регулярные соответствия и типологические сходства. Это имеет особое значение в профессиональной подготовке переводчиков, поскольку многие отраслевые термины формируются по сходным словообразовательным моделям или имеют общие интернациональные элементы. Осознанное сопоставление языков позволяет значительно ускорить усвоение специализированной лексики и базовых грамматических конструкций, что особенно важно в условиях ограниченных сроков профессионального обучения. Существенным результатом реализации плюрилингвального подхода становится развитие метаязыкового сознания обучающихся. Формирование навыков анализа и осмысления языковых явлений позволяет переводчикам более точно интерпретировать терминологию, выявлять семантические нюансы и избегать механического калькирования [6. С. 45]. Так, сопоставление терминов *hydraulic fracturing* и *fracturation hydraulique* предполагает анализ не только формального сходства компонентов, но и особенностей их функционирования в профессиональных текстах, что способствует более глубокому пониманию отраслевого дискурса и повышает качество переводческой деятельности. Особую значимость данные преимущества приобретают в условиях нефтегазовой отрасли, где переводчик является активным участником межкультурного профессионального взаимодействия. Владение несколькими языками и способность гибко переключаться между ними в процессе обсуждения проектов позволяет эффективнее преодолевать языковые и психологические барьеры, возникающие в международной коммуникации [7. С. 189]. Это особенно актуально при устном сопровождении переговоров, технических совещаний и презентаций, где требуется оперативная реакция, точный выбор терминологии и учет культурных особенностей профессионального общения. Перечисленные методические преимущества имеют принципиальное значение для переводчиков, работающих как в первичных сегментах нефтегазовой отрасли (разведка и добыча), так и во вторичных (переработка, транспортировка, сбыт). В данных условиях высоко ценится способность быстро адаптироваться к многонациональной профессиональной среде и адекватно реагировать на запросы международных партнеров. При отсутствии механизма осознанного переноса знаний ранее сформированные речевые навыки могут утрачивать активность, что снижает общую эффективность языковой подготовки [8]. С методической точки зрения это указывает на необходимость перехода от фрагментарных моделей обучения к интегративным решениям.

Организация учебного процесса по подготовке переводчиков для нефтегазовой отрасли в логике плюрилингвального подхода предполагает модульное построение содержания обучения, при котором каждый модуль направлен на формирование определенного аспекта профессиональной переводческой компетентности и одновременно способствует развитию способности обучающихся осознанно оперировать несколькими языками в рамках единого профессионального пространства. Принципиальной особенностью такой организации является систематическое межъязыковое сопоставление, позволяющее не только усваивать отраслевую терминологию, но и формировать метаязыковое и профессиональное мышление.

Модуль 1. Общая лексикология и терминология нефтегазовой отрасли. Первый модуль ориентирован на формирование базового терминологического фундамента переводческой деятельности. Его содержательное наполнение направлено на осмысленное усвоение ключевых понятий нефтегазовой отрасли, отражающих процессы разведки, добычи, бурения, транспортировки и переработки углеводородов. В плюрилингвальном формате терминология изучается параллельно на нескольких языках, что позволяет выявлять сходства и различия в концептуализации профессиональных понятий.

Так, при работе с термином *offshore drilling rig* обучающиеся сопоставляют его с русским эквивалентом «шельфовая буровая установка», французским *plate-forme de forage en mer* и немецким *Offshore-Bohrinsel*, анализируя различия в словообразовательных моделях и семантических акцентах. Аналогичным образом рассматривается термин *reservoir pressure* – «пластовое давление» – *pression du réservoir* – *Lagerstättendruck*, что позволяет выявить особенности терминологической номинации в разных языках. Еще одним примером служит сопоставление терминов *enhanced oil recovery (EOR)* – «повышение нефтеотдачи пласта» – *récupération assistée du pétrole*, где особое внимание уделяется различиям в степени развернутости терминов и их употреблению в профессиональном дискурсе.

Модуль 2. Перевод текстов различных жанров и функциональных типов. Второй модуль направлен на формирование умений перевода текстов, различающихся по жанру и функциональному назначению. Работа строится на сопоставлении текстов одного жанра на разных языках с целью выявления универсальных и специфических переводческих трудностей.

Например, при анализе технических инструкций обучающиеся сопоставляют фрагменты на английском (*Installation of downhole equipment shall comply with safety regulations*), русском («Установка скважинного оборудования должна соответствовать требованиям безопасности») и французском (*L'installation de l'équipement de fond de puits doit respecter*

les normes de sécurité). При работе с юридическими текстами рассматриваются положения контрактов: *Production Sharing Agreement* – «Соглашение о разделе продукции» – *accord de partage de production*, где внимание уделяется устойчивости правовой терминологии. В рамках маркетинговых текстов анализируются презентационные материалы компаний, например: *sustainable offshore development* – «устойчивое освоение шельфа» – *développement offshore durable*, что позволяет отрабатывать навыки адаптации содержания с учетом целевой аудитории.

Модуль 3. Междисциплинарные основы профессиональной деятельности переводчика. Третий модуль ориентирован на формирование понимания технологических, экономических и правовых основ нефтегазовой отрасли, без которых адекватный перевод невозможен [9]. Переводческая деятельность рассматривается в тесной связи с отраслевым содержанием.

Так, при работе с отчетами о добыче обучающиеся сопоставляют показатели *production rate* – «дебит скважины» – *taux de production* и анализируют контекст их употребления. В рамках экологической тематики рассматриваются термины *environmental impact assessment* – «оценка воздействия на окружающую среду» – *évaluation de l'impact environnemental*, а также их нормативная нагрузка в разных странах. Экономический аспект иллюстрируется анализом терминов *operating costs* – «эксплуатационные затраты» – *coûts d'exploitation*, что позволяет понять взаимосвязь языковых и экономических параметров текста.

Модуль 4. Межкультурная и профессиональная коммуникация. Четвертый модуль направлен на развитие коммуникативной и межкультурной компетентности переводчика. В центре внимания находятся типовые ситуации устного профессионального общения, требующие гибкости речевого поведения и учета культурных факторов.

Например, при моделировании переговоров обучающиеся анализируют различия в формулировках предложений: *We propose to revise the drilling schedule* – «Мы предлагаем пересмотреть график бурения» – *Nous proposons de revoir le calendrier de forage*, обращая внимание на степень категоричности и дипломатичности. При подготовке устных презентаций рассматриваются формулы введения и аргументации: *Let me outline the key risks of the project* – «Позвольте обозначить ключевые риски проекта» – *Permettez-moi de présenter les principaux risques du projet*. Такие упражнения формируют способность адекватно передавать не только содержание, но и прагматическое значение высказываний.

Модуль 5. Профессиональная практика и интеграция переводческих умений. Заключительный модуль направлен на интеграцию всех ранее сформированных компетенций в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности. Обучающиеся выполняют комплексные задания с использованием нескольких языков. Примером

служит перевод фрагментов технического отчета с английского и французского языков с последующим сопоставлением переводческих решений: *flow assurance strategy* – «стратегия обеспечения пропускной способности» – *stratégie d'assurance de l'écoulement*. В рамках устной практики отрабатывается последовательный перевод многоязычных совещаний, где участники используют английский и французский языки с вкраплениями национальной терминологии. Дополнительно обучающиеся анализируют собственные переводы, выявляя удачные решения и типичные ошибки, что способствует развитию профессиональной рефлексии. С целью закрепить полученные теоретические знания, в учебную программу включаются разнообразные тренинги. Ролевые игры моделируют переговоры о поставках оборудования, совместные технические совещания или дискуссии по вопросам экологической безопасности. Студенты переводят фрагменты технических инструкций и юридических документов в реальном времени, учатся оперативно переключаться между несколькими языками, анализируя различия в терминологии. Разбор кейсов, основанных на реальных инцидентах (например, утечки углеводородов, сложные логистические проекты), позволяет на практике отработать не только переводческие навыки, но и умение работать в команде, принимать взвешенные решения и корректно общаться с представителями разных бизнес культур.

Цифровые инструменты и специализированные образовательные ресурсы в современных условиях становятся неотъемлемым компонентом организации подготовки переводчиков для нефтегазовой отрасли в русле плюрилингвального подхода. Их использование обусловлено не только общими тенденциями цифровизации образования, но и объективными потребностями профессиональной переводческой деятельности, которая осуществляется в условиях многоязычия, высокой терминологической плотности и необходимости оперативной работы с большими массивами разнородных текстов. С методической точки зрения данные ресурсы обеспечивают переход от репродуктивного усвоения языкового материала к аналитической, сопоставительной и рефлексивной деятельности обучающихся.

Особое значение в структуре подготовки переводчиков приобретают системы автоматизированного перевода (CAT-tools), позволяющие организовать работу с многоязычными текстами в профессиональном формате. Наряду с широко известными зарубежными платформами SDL Trados, MemoQ, Smartcat, в образовательной и корпоративной практике активно используются российские решения, такие как PROMT Translation Factory, PROMT Neural Server, Smartcat (российская платформа с облачной инфраструктурой), а также инструменты на базе ABBYY Lingvo и корпоративные терминологические модули, применяемые в крупных нефтегазовых компаниях. Работа с данными средствами

позволяет обучающимся формировать переводческие памяти, выстраивать многоязычные глоссарии, обеспечивать терминологическую согласованность и отслеживать вариативность переводческих решений в разных языках.

В методическом аспекте использование САТ-инструментов в плюрилингвальном формате способствует развитию системного переводческого мышления. Студенты осваивают не отдельные языковые соответствия, а логику функционирования терминов в нескольких языковых системах одновременно. Например, при работе с терминологией бурения или переработки углеводородов обучающиеся анализируют, какие эквиваленты закреплены в англоязычных, франкоязычных и русскоязычных документах, какие варианты считаются нормативными в международных стандартах и какие – в российских регламентах.

Дополнительным направлением цифровой подготовки является использование нейронных машинных переводчиков, российских сервисов, Яндекс Переводчик, PROMT Online, СберПереводчик. В учебном процессе данные инструменты рассматриваются не как источник готового перевода, а как объект критического анализа. С методической позиции это позволяет формировать у обучающихся умение выявлять ошибки машинного перевода, анализировать причины некорректной передачи отраслевой терминологии и осуществлять постредактирование с учетом профессиональных требований. Такая работа развивает аналитическое мышление и способствует осознанию границ применимости автоматических средств перевода.

Важное место в плюрилингвальной подготовке занимают корпусные и поисково-аналитические ресурсы. Зарубежные инструменты AntConc и Sketch Engine позволяют анализировать контексты употребления терминов в специализированных корпусах текстов нефтегазовой тематики. В российской практике аналогичную функцию выполняют Национальный корпус русского языка, специализированные отраслевые корпуса, создаваемые на базе профильных университетов, а также терминологические базы данных, используемые в научно-исследовательских институтах топливно-энергетического комплекса. Работа с корпусами позволяет обучающимся соотносить термин с реальным употреблением, выявлять устойчивые коллокации и корректировать переводческие решения в зависимости от жанра и функционального назначения текста.

Значимым компонентом методической системы является подбор учебных и справочных материалов. В процессе подготовки переводчиков для нефтегазовой отрасли широко применяются специализированные учебники, справочники, многоязычные словари и глоссарии, отражающие техническую, юридическую и маркетинговую лексику отрасли [6. С. 46]. Особую дидактическую ценность имеют двуязычные и трехъ-

язычные пособия, позволяющие обучающимся одновременно сопоставлять терминологию на нескольких языках и видеть различия в ее интерпретации [10, 11]. Учебные пособия по техническому переводу, основанные на аутентичных отраслевых текстах, создают условия для формирования профессиональных переводческих навыков в приближенных к реальной практике условиях [12]. Существенную роль в формировании плюрилингвальной компетентности играют интернет-ресурсы и цифровые образовательные платформы. Международные профессиональные порталы Society of Petroleum Engineers (SPE), Offshore Technology, Oil & Gas Journal предоставляют доступ к аналитическим материалам и научным публикациям на нескольких языках. В российском сегменте аналогичную функцию выполняют ресурсы Нефтегаз.ру, ИнфоТЭК, Энергетика сегодня, Роснефть – Научно-технический портал, Газпром ВНИИ-ГАЗ, где обучающиеся могут сопоставлять русскоязычные и англоязычные версии материалов и анализировать особенности отраслевого дискурса. Исследовательские базы данных ResearchGate, Google Scholar, JSTOR, наряду с российскими платформами eLIBRARY.RU, КиберЛенинка, Научная электронная библиотека РИНЦ, позволяют студентам работать с научными публикациями отечественных и зарубежных авторов, выявлять терминологические расхождения и анализировать стиль научного изложения. Онлайн-курсы и вебинары, представленные на платформах Coursera, edX, а также российских образовательных ресурсах Открытое образование, Stepik, Универсариум, используются для расширения профессионального кругозора и освоения международных стандартов нефтегазовой отрасли.

Наблюдения, сделанные в ходе исследования, позволяют сделать вывод о целесообразности и высокой методической эффективности применения плюрилингвального подхода в подготовке переводчиков для нефтегазовой отрасли. Реализация данного подхода продемонстрировала, что плюрилингвальная организация обучения адекватно отвечает образовательным потребностям студентов программы, ориентированной на практический результат и непосредственную применимость полученных знаний в профессиональной деятельности. Анализ результатов обучения показывает, что включение нескольких языков в единое образовательное пространство принципиально меняет характер усвоения отраслевой терминологии и переводческих стратегий. В отличие от традиционных форм подготовки, где каждый язык осваивается изолированно, плюрилингвальный подход формирует у обучающихся способность рассматривать языковые системы как взаимосвязанный профессиональный ресурс [13]. Это особенно важно для слушателей программ дополнительного образования, которые, как правило, уже владеют одним или несколькими иностранными языками и обладают значительным профессиональным опытом. Повышение точности перевода, зафиксированное в ходе

обучения, связано не с механическим расширением словарного запаса, а с развитием аналитического и метаязыкового мышления. Обучающиеся начинают осознанно сопоставлять терминологические решения, проверять адекватность перевода через несколько языков и учитывать отраслевой контекст. Такая стратегия особенно востребована в нефтегазовой сфере, где терминологические неточности могут приводить к искажению технологических параметров, правовых формулировок и экономических расчетов. Практика показала, что обучающиеся в плюрилингвальном формате демонстрируют более устойчивые результаты при переводе технических и договорных текстов, а также реже допускают критические смысловые ошибки. Существенное значение имеет и тот факт, что плюрилингвальная подготовка органично сочетается с цифровыми форматами обучения, широко используемыми в системе дополнительного образования. Работа с САТ-инструментами, корпусными ресурсами и многоязычными терминологическими базами позволяет слушателям эффективно интегрировать обучение в профессиональную деятельность. Для специалистов, совмещающих обучение с работой в нефтегазовых компаниях или сервисных организациях, это является принципиальным фактором мотивации и устойчивости образовательных результатов.

Особый интерес представляют данные, полученные при оценке устной переводческой деятельности обучающихся. В рамках программ дополнительного образования широко применялись кейсовые задания и деловые игры, моделирующие реальные ситуации профессионального общения: переговоры, технические совещания, презентации проектов. Результаты показали, что слушатели, прошедшие плюрилингвальную подготовку [14], демонстрируют более высокую коммуникативную устойчивость и способность оперативно переключаться между языками в условиях ограниченного времени и высокой ответственности. Дополнительным подтверждением эффективности программы стали данные обратной связи от работодателей и заказчиков переводческих услуг. В ряде случаев отмечалось улучшение качества коммуникации между подразделениями и партнерами, снижение числа уточняющих запросов и необходимость в повторном редактировании переводов. Данный показатель имеет особую значимость, поскольку отражает прямую связь между образовательными результатами и профессиональной практикой. Наблюдение за выпускниками программ в динамике показало, что плюрилингвальная подготовка способствует более быстрой профессиональной адаптации и повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Выпускники чаще привлекаются к многонациональным проектам, демонстрируют готовность работать с несколькими языками одновременно и воспринимаются работодателями как универсальные специалисты, способные эффективно функционировать в сложной междисциплинарной среде.

Заключение

Применение плюрилингвального подхода в рабочей программе подготовки переводчиков в нефтегазовой сфере дает ощутимые практические результаты. Обучение переводчиков продемонстрировало, что выпускники уверенно и точно переводят технические, юридические и экономические тексты, быстро адаптируются к многоязычной среде и демонстрируют высокий уровень мультикультурной компетентности, что повышает эффективность их профессиональной деятельности. Нефтегазовая отрасль продолжает оставаться одной из ключевых сфер мировой экономики, определяя не только энергетическую безопасность государств, но и формирует лингвистическую безопасность страны. От качества коммуникаций и переводов во многом зависят успехи реализации глобальных проектов: от разведки углеводородных месторождений до управления сложными цепочками поставок и заключения долгосрочных соглашений. Плюрилингвальный подход в обучении переводчиков, ориентированный на учет уже имеющихся языковых компетенций и осознанное переключение между несколькими языками, показывает высокую эффективность в контексте требований нефтегазовой промышленности, где, как уже отмечено, сочетаются технические, юридические, экономические и культурные аспекты. Важным направлением исследований в сфере оптимизации педагогических процессов и методики профессионального лингвистического обучения мы считаем развитие подходов к разработке профильного контента с учетом не только целей обучения, но и принципов отбора профессионального контента, что в данный момент развития педагогической науки в нашей стране требует серьезного уточнения.

Дальнейшие исследования могут быть сосредоточены на эмпирическом анализе эффективности плюрилингвального подхода в различных форматах обучения – как в очных магистерских программах, так и в корпоративных или дистанционных курсах. Полезно было бы провести сравнение успеваемости групп студентов, изучающих языки на основе моноязычных методик, и тех, кто вовлечен, с упором на качество перевода, скорость освоения терминологии, а также уровень межкультурной компетентности. Важным направлением является дальнейшая разработка учебных материалов: создание многоязычных глоссариев и пособий, в которых нефтегазовая лексика представлена сразу на нескольких языках с пояснительными комментариями и примерами из реальной практики. Востребованы исследования, посвященные адаптации компьютерных систем автоматизированного перевода (CAT-tools) и машинного перевода к плюрилингвальной педагогике, чтобы преподаватели и студенты могли максимально эффективно использовать цифровые решения в учебном процессе. Регулярное обновление программ обучения с учетом отрас-

левых инноваций и обратной связи от работодателей также позволит совершенствовать подготовку переводчиков и поможет им соответствовать требованиям динамично развивающейся нефтегазовой отрасли.

Список источников

1. **Халяпина Л.П., Шостак Е.В.** Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С.119–130.
2. **Теоретические** и методические основы профессиональной подготовки переводчиков : коллективная монография / Е.В. Аликина, Л.В. Кушнина, Е.Ю. Мошанская [и др.]; под общ. ред. Н.Н. Гавриленко. М. : Флинта, 2023. 140 с. (Школа дидактики перевода). EDN LXVFBT.
3. **Симакова Е.Ю., Жарова Е.Е.** К проблеме повышения качества обучения и итогового контроля знаний программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на кафедре иностранных языков РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина // Сборник докладов III Региональной научно-технической конференции «Губкинский университет в решении вопросов нефтегазовой отрасли России», посвященной 110-летию А.И. Скобло и 105-летию Г.К. Шрейбера, Москва, 24–26 сентября 2019 г. М. : Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) им. И.М. Губкина, 2019. С. 359. EDN CTVBCI.
4. **Кольга В.В., Воног В.В.** Реализация системы иноязычной подготовки для формирования профессиональной личности инженера в техническом вузе. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2023. 124 с. EDN UYIIFE.
5. **Агеева Н.В., Лазарева А.С.** Преподавание теории языкознания при подготовке переводчиков: рациональные аргументы // История, общество, личность: глобальные вызовы, проблемы, перспективы : материалы IX Междунар. науч. конф. и VI Междунар. науч.-практ. конф., посвященных 95-летию РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина и 80-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне, Москва, 16 мая 2025 г. М. : Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) им. И.М. Губкина, 2025. С. 567–571. EDN NDUMEM.
6. **Жарова Е.Е., Симакова Е.Ю., Агеева Н.В.** К проблеме отбора содержания обучения в реализации переводческой компетенции // Среднее профессиональное образование. 2024. № 3 (343). С. 43–47. EDN AQKSQD.
7. **Лазарева А.С., Агеева Н.В.** Психологические барьеры при обучении взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения // Язык и культура. 2022. № 58. С. 188–202. doi: 10.17223/19996195/58/11. EDN VNNLBS.
8. **Сысоев П.В., Потапова Е.Н.** Корпоративное обучение профессиональному иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 256–271. doi: 10.32744/pse.2022.2.15
9. **Гураль С.К., Милованова О.И., Малинин В.А.** Синергетическое поле восприятия иноязычной дискурсивной правовой системы студентами-юристами // Язык и культура. 2025. № 72. С. 155–177. doi: 10.17223/19996195/72/8
10. **Белоусов В.С.** Нефтегазовый иллюстрированный глоссарий : В 2 т. М. : Р. Валент, 2010. 222 с. EDN QNEYON.
11. **Милуд М.Р.** Нефтегазовая терминология. Опыт лингвистического описания. М. : ИНФРА-М, 2023. 141 с.
12. **Белоусов В.С.** Самоучитель для переводчиков нефтегазовой промышленности с аудиокурсом. Английский язык. М. : Р. Валент, 2009. 652 с. EDN QNEQBT.
13. **Лазарева А.С.** Сравняй, используй, комбинируй: три языка – один подход : учеб. пособие. М. : Издательство Новый Формат (ИП Колмогоров И.А.), 2025. EDN PIVVBV.

14. *Прохорова А.А., Лазарева А.С., Безукладников К.Э.* Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме. М. : Мир науки, 2025. 138 с. doi: 10.15862/28MNNPM25. EDN NQJPBV.

References

1. Khalyapina L.P., Shostak E.V. (2019) Plyurilingval'nyj i transljngval'nyj podhody kak nove tendencii v teorii integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym disciplinam studentov tekhnicheskikh vuzov [Plurilingual and Translingual Approaches as New Trends in the Theory of Integrated Teaching Foreign Languages and Professional Disciplines to Students of Technical Universities] // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2. pp. 119–130.
2. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy professional'noj podgotovki perevodchikov: Kollektivnaya monografiya [heoretical and Methodological Foundations of Professional Training of Translators: Monograph] (2023) / E.V. Alikina, L.V. Kushnina, E.Yu. Moshchanskaya [i dr.]; pod obshchej redakciej N.N. Gavrilenko. M.: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu FLINTA. 140 p. ISBN 978-5-9765-5266-1. EDN LXVFBT.
3. Simakova E.Yu. (2019) K probleme povysheniya kachestva obucheniya i itogovogo kontrolya znanij programmy 'Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii' na kafedre inostrannyh yazykov RGU nefti i gaza (NIU) imeni I.M. Gubkina [On the Problem of Improving the Quality of Training and Final Assessment at the Program 'Translator in Professional Communication' at the Department of Foreign Languages, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University)] // SBORNIK DOKLADOV III Regional'noj nauchno-tekhnicheskoy konferencii Gubkinskij universitet v reshenii voprosov neftegazovoj otrasli Rossii, posvyashchennoj 110-letiyu A.I. Skoblo i 105-letiyu G.K. Shrejbera, Moskva, 24–26 sentyabrya 2019 goda. M.: Rossijskij gosudarstvennyj universitet nefti i gaza (nacional'nyj issledovatel'skij universitet) imeni I.M. Gubkina. p. 359. EDN CTYBCI.
4. Kol'ga V.V. (2023) Realizaciya sistemy inoyazychnoj podgotovki dlya formirovaniya professional'noj lichnosti inzhenera v tekhnicheskom vuze [Implementation of a Foreign Language Training System for the Formation of a Professional Personality of an Engineer at a Technical University]. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet. 124 p. ISBN 978-5-7638-4894-6. EDN UYIIFE.
5. Ageeva N.V. (2025) Prepodavanie teorii yazykoznanija pri podgotovke perevodchikov: racional'nye argumenty [Teaching the Theory of Linguistics in Translator Training: Rational Arguments] // Istoriya, obshchestvo, lichnost': global'nye vyzovy, problemy, perspektivy : Materialy IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii i VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennyh 95-letiyu RGU nefti i gaza (NIU) imeni I.M. Gubkina i 80-letiyu Pobedy sovetskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne, Moskva, 16 maya 2025 goda. M.: Rossijskij gosudarstvennyj universitet nefti i gaza (nacional'nyj issledovatel'skij universitet) im. I.M. Gubkina. pp. 567–571. EDN NDUMEM.
6. Zharova E.E. (2024) K probleme otbora sodержaniya obucheniya v realizacii perevodcheskoj kompetencii [On the Problem of Selecting the Contents of Training in the Implementation of Translation Competence] // Srednee professional'noe obrazovanie. 3(343). pp. 43–47. EDN AQKSQD.
7. Lazareva A.S. (2022) Psihologicheskie bar'ery pri obuchenii vzroslyh ustnoj inoyazychnoj rechi v korporativnom formate obucheniya [Psychological Barriers in Teaching Adults Oral Foreign Language Speech in a Corporate Training Format] // Yazyk i kul'tura. 58. pp. 188–202. doi: 10.17223/19996195/58/11. EDN VHHLS.
8. Sysoev P.V., Potapova E.N. (2022) Korporativnoe obuchenie professional'nomu inostrannomu yazyku [Corporate Training in Professional Foreign Language] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2 (56). pp. 256–271. doi: 10.32744/pse.2022.2.15

9. Gural' S.K. (2025) Sinergeticheskoe pole vospriyatiya inoyazychnoj diskursivnoj pravovoy sistemy studentami-yuristami [Synergetic Field of Perception of a Foreign-Language Discursive Legal System by Law Students] // *Yazyk i kul'tura*. 72. pp. 155–177. doi: 10.17223/19996195/72/8.
10. Belousov V.S. (2010) *Neftegazovyy illyustrirovannyj glossarij : v 2 tomakh* [Oil and Gas Illustrated Glossary: in 2 volumes]. M.: R. Valent. 222 p. ISBN 978-5-93439-304-6. EDN QNEYON.
11. Milud M.R. (2023) *Neftegazovaya terminologiya. Opyt lingvisticheskogo opisaniya* [Oil and Gas Terminology. Experience of Linguistic Description]. M.: INFRA-M. 141 p.
12. Belousov V.S. (2009) *Samouchitel' dlya perevodchikov neftegazovoy promyshlennosti s audiokursom. Anglijskiy yazyk* [Self-study Guide for Translators in the Oil and Gas Industry with an Audio Course]. M.: R. Valent. 652 p. ISBN 978-5-93439-266-7. EDN QNEQBT.
13. Lazareva A.S. (2025) *Sravnivaj, ispol'zuj, kombiniiruj: tri yazyka – odin podhod: uchebnoe posobie* [Compare, Use, Combine: Three Languages – One Approach: A Textbook]. M.: Izdatel'stvo Novyy Format. ISBN 978-5-00202-912-9. EDN PIVVBB.
14. Prokhorova A.A., Lazareva A.S., Bezukladnikov K.E. (2025) *Nepreryvnoe obrazovanie: obuchenie inostrannym yazykam v plyurilingval'noy paradigme* [Continuous Education: Teaching Foreign Languages in a Plurilingual Paradigm]. M.: OOO Izdatel'stvo Mir Nauki. 138 p. ISBN 978-5-907891-71-5. doi: 10.15862/28MNNPM25. EDN NQJPBV.

Информация об авторах:

Лазарева А.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Академия корпоративного обучения (Москва, Россия). E-mail: anna@academyce.ru; ORCID: 0009-0006-6367-5429; SPIN-код: 8297-9762

Агеева Н.В. – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина (Москва, Россия). E-mail: ageeva.n@gubkin.ru; ORCID: 0009-0007-2050-6454; SPIN-код: 8655-5012

Тер-Минасова С.Г. – доктор филологических наук, профессор, президент факультета иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Lazareva A.S., Ph.D. (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Academy of corporate education (Moscow, Russia). E-mail: anna@academyce.ru; ORCID: 0009-0006-6367-5429; SPIN-code: 8297-9762

Ageeva N.V., Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National University of Oil and Gas «Gubkin University» (Moscow, Russia). E-mail: ageeva.n@gubkin.ru; ORCID: 0009-0007-2050-6454; SPIN-code: 8655-5012

Ter-Minasova S.G., D.Sc. (Philology), Professor, President of the Faculty of Foreign Languages, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 21.09.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 21.09.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья

УДК 81'253=112.2

doi: 10.17223/19996195/73/10

Интеллектуальный смыслоформирующий подход в профессиональной подготовке переводчиков

**Тамара Сергеевна Серова¹, Марина Петровна Коваленко²,
Ирина Юрьевна Черникова³**

*^{1, 2, 3} Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Россия,*

¹ tamaraserowa@yandex.ru

² ovalenkomarin@yandex.ru

³ IYUCHERNIKOVA@pstu.ru

Аннотация. Дается системное описание интеллектуального смыслоформирующего подхода к организации процесса профессиональной подготовки переводчиков как многоуровневого инструментария, включающего целевой, содержательный и процессуально-технологический компоненты, актуализация которых позволяет создавать условия для развития интеллектуальной мыслительной деятельности будущих переводчиков. Целью интеллектуального смыслоформирующего подхода становится переводчик как мыслящая личность, способная на всех этапах переводческой деятельности воспринимать, осмысливать, понимать и передавать информацию субъектам межкультурного речевого общения.

Авторами определены концептуальные понятия предлагаемого подхода – речемыслительная деятельность, мысль, смысловые связи, мыслительные операции, смысловое вербальное речевое восприятие, мышление, речь, язык, интеллект. Подробно и целенаправленно раскрыто содержание структурных компонентов подхода: обозначены цель, теоретико-концептуальные основы; основные дидактические принципы, с учетом которых организуется технологический процесс развития интеллектуальных речемыслительных способностей будущих переводчиков. К основным дидактическим принципам отнесены следующие взаимосвязи единиц мышления, языка и речи; осмысленности единиц языка и доминантности смысловых связей; проблемной обусловленности содержания компонентов переводческой коммуникативно-речевой ситуации и проблемной направленности предметно-ориентированного содержания речевых фрагментов билингвального переводческого дискурса; принцип экстерииоризации имплицитных процессов мыслительной деятельности во внешнюю письменную или устную речь, а также принцип полисенсорности в процессе восприятия, осмысления и понимания информации. Концептуальную основу процессуально-технологической составляющей авторы видят в единстве и связи концептов «система обучения» и «технология овладения» как равнопартнерском субъектно-субъектном взаимодействии студента и преподавателя с учетом специфики выполняемых ими в образовательном процессе функций. Содержание процессуально-технологического компонента представлено способами выявления, осмысления и понимания информации, коммуникативно-речевыми задачами, упражнениями, технологиями по созданию программы смыслового содержания исходного текста, а также про-

граммы порождения текста перевода средствами языка перевода. Обобщены основные стратегические цели-задачи в реализации интеллектуального смыслоформирующего подхода, решение которых сделает возможным формирование культуры интеллектуальной речемыслительной деятельности у будущих переводчиков.

Ключевые слова: интеллектуальный смыслоформирующий подход, мысль, язык, речь, переводческая деятельность, речемыслительная деятельность, цели, задачи, концептуально-теоретическая база, принципы, стратегии, технологии

Для цитирования: Серова Т.С., Коваленко М.П., Черникова И.Ю. Интеллектуальный смыслоформирующий подход в профессиональной подготовке переводчиков // Язык и культура. 2026. № 73. С. 208–225. doi: 10.17223/19996195/73/10

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/10

Intellectual meaning-oriented approach in professional training of interpreters

Tamara S. Serova¹, Marina P. Kovalenko², Irina Iu. Chernikova³

^{1, 2, 3} Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

¹t.amaraserowa@yandex.ru

²kovalenkomarin@yandex.ru

³IYUCHERNIKOVA@pstu.ru

Abstract. The article provides a consistent description of an intellectual meaning-oriented approach to organizing interpreters' training. This approach represents a multi-level framework comprising three core components: aim-setting, curricular content, as well as procedural and technological concepts. Their integrated implementation is designed to foster the development of future interpreters' intellectual and mental activity, which is essential for professional practice. Thus, the primary aim of implementing the intellectual meaning-oriented approach is to develop the interpreter's conscious being, able to comprehend, apprehend and transmit information in the act of cross-cultural communication.

The authors establish the key conceptual constructs of the proposed approach. These include verbal and mental activity; connections of thought and meaning; intellectual operations; verbal and speech perception of meaning; as well as the interrelated systems of cogitation, speech, language, and intelligence. The authors delineate the structural components of their approach. They define the aim and its theoretical and conceptual foundations, along with the core didactic principles that guide the instructional design. This design is aimed specifically at developing future interpreters' intellectual verbal and mental abilities. The authors' approach is governed by several key didactic principles. Firstly, it emphasizes the psycholinguistic interrelation of thought, language, and speech; and elaborates on the meaningfulness of language units and the dominance of their bonds. Secondly, it reflects a problem-based methodology rooted in authentic interpreting scenarios and the analysis of bilingual discourse speech fragments samples. Furthermore, it exteriorizes implicit mental operations in the process of oral and written speech production. Finally, it incorporates multisensory principle in the process of comprehension and apprehension of information.

The authors consider the procedural and technological components as the integration of a "learning system" with a "technology of acquisition." Such an integrated model

facilitates a subject-subject interaction between a student and a teacher, where both act as equal partners while maintaining their specific functions. The content of procedural and technological components comprises specific methods and tools, developed through targeted pedagogical exercises. These include cognitive operations for text analysis, such as information comprehension and apprehension; communication and speech objectives; and instructional technologies for guiding students through the analysis of content and meaning of a source text and a subsequent target text production strategy using target language resources. In conclusion, the authors summarize the strategic aims and objectives of implementing the intellectual meaning-oriented approach. Achieving these goals is designed to cultivate the core competencies of intellectual verbal and mental activity, thought essential for future interpreters.

Keywords: intellectual meaning-oriented approach, thought, language, speech, interpreting, verbal and mental activity, aims, objectives, conceptual and theoretical basis, principles, strategies, technologies

For citation: Serova T.S., Kovalenko M.P., Chernikova I.Iu. Intellectual meaning-oriented approach in professional training of interpreters. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 208–225. doi: 10.17223/19996195/73/10

Введение

Межкультурное речевое билингвальное общение субъектов – представителей разных лингвокультурных сообществ порождается потребностями их совместной деятельности и реализуется при условии их диалогического речевого общения-взаимодействия для решения общих профессиональных задач. Возможным такое общение становится благодаря включению в него переводчика, который может обеспечить и сохранить от начала до конца условия взаимодействия и диалогичности общения-обмена на всех трех уровнях: информационно-когнитивном, эмотивно-эмпатийном и организационно-регулятивном.

Для того чтобы переводчику успешно переводить смысловое содержание исходного текста, ему необходимо воспринять, осмыслить и понять его, иначе говоря, осуществить активную комплексную, а потому сложную перцептивную речемыслительную деятельность в рамках переводческого аудирования в устном переводе или переводческого чтения в письменном переводе. Создание программы смыслового содержания исходного текста как продукта процесса речевосприятия и смыслоформирования в рамках аудирования или чтения является обязательным условием для порождения текста перевода средствами языка перевода как смыслоформулирования в рамках переводческого говорения или письма соответственно.

Глубокое и полное проникновение переводчиком в смысловое содержание исходного текста подразумевает способность переводчика выделять ключевые слова, устанавливать разные виды смысловых связей, выполнять разные виды мыслительных операций, строить и формулировать суждения и выводы-умозаключения. Развитие способности переводчика мыслить, думать на этапе восприятия, осмысления и понимания

содержания исходного текста и на этапе порождения текста перевода обусловило актуальность систематизации теоретико-концептуального знания о мыслительной деятельности переводчика и комплексной разработки дидактической системы развития его интеллектуальной речемыслительной способности в профессиональной деятельности. Решение поставленной задачи позволило выделить интеллектуальный смыслоформирующий подход как теоретико-методологическую основу и стратегический вектор в системе профессиональной подготовки переводчиков.

Анализ теоретического и практического опыта профессиональной подготовки переводчиков показал, что необходимость выделения и реализации интеллектуального смыслообразующего подхода обусловлена критическим уровнем снижения интеллектуальной речемыслительной активности обучающихся в связи со следующими факторами: 1) растущая цифровизация образования с активным использованием нейросети, генерирующей «готовые» тексты перевода; 2) недостаточные знания, навыки и умения критического анализа текстов как готовых результатов искусственного интеллекта; 3) направленность компетентностного подхода на конечный желаемый результат обучения, упускающего из виду содержательный и процессуальный компоненты овладения знаниями, навыками и умениями, связанные с раскрытием содержания и процесса формирования операций и действий.

В связи с вышеуказанным цель настоящей статьи заключается в системном и целостном представлении интеллектуального смыслоформирующего подхода к профессиональной подготовке будущих переводчиков в совокупности его структурных компонентов: аксиоматического, целевого, содержательного и процессуально-технологического.

Методология исследования

Восприятие, осмысление и понимание переводчиком условно абсолютного количества мыслей как информационных единиц исходного текста происходит при условии осуществления им активной интеллектуальной речемыслительной деятельности думания [1], совершающейся в процессе смыслового вербального слухового или зрительного восприятия на уровне понятий, слов и словосочетаний, на уровне суждений и осмысленных предложений, субъектно-предикатных единств, а также на уровне умозаключений и порождения осмысленного цельного и связного текста перевода. Думание в составе сложной билингвальной речевой деятельности перевода предусматривает осмысление, понимание и формирование мыслей как информационных единиц, выраженных средствами как исходного языка, так и языка перевода, и осуществляется последовательно в рамках определенного количества шагов на основе тесной связи и взаимодействия форм и единиц речи, языка и мышления [2].

Оперируя понятиями, суждениями и осуществляя умозаклучения средствами как исходного языка, так и языка перевода с целью «воссоздания чужой заданной мысли» исходного текста в рамках первого компонента речедетальностной единицы перевода, переводчик осуществляет переводческое аудирование или чтение, принимает смысловые решения в процессе выявления, осмысления и формирования мыслей как информационных единиц, т.е. осуществляет деятельность думания как активную речемыслительную деятельность со своими специфическими особенностями [1. С. 49–50].

Организация лексики, объединение и употребление ее единиц на основе различных смысловых связей между собой становятся производящей силой, так как, по словам Л.С. Выготского, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления. Существенным, центральным моментом всего этого процесса, имеющим все основания рассматриваться как производящая причина созревания понятий, является специфическое употребление слова, функциональное применение знака в качестве средства образования понятий» [3. С. 133].

Именно это обуславливает необходимость выбора ведущих лексических единиц, представляющих основные понятия в конкретной области знания, четкого определения того, в каком количестве текстов по данной теме и другим темам они представлены, с какими другими словами они связаны по смыслу и употребляются в контексте, чтобы состоялось письменное и устное вербальное общение, обобщение и, как результат этого, – развитие понятия и значения слова. В этом процессе особо важными становятся многочисленные ассоциативные связи ключевого слова, которые выражены в тексте языковыми средствами и позволяют осмыслить и понять передаваемую ими информацию.

По Н.И. Жинкину, извлекая смысл, мы «попадаем в компетенцию интеллекта» [4. С. 80]. Мышление является активной функцией интеллекта, но они не тождественны. Интеллект включает в себя сформированные знания, опыт, способность к их дальнейшему накоплению и практическому применению. Мышление как осуществляемые субъектом мыслительные операции, предполагающие употребление понятий, построение суждений, выведение умозаклучений, являются самостоятельными категориями и зависят от интеллектуальной способности субъекта. Мышление определяют как интеллект в действии. По словам Н.И. Жинкина, «от сенсорики через речь и язык начинается вход в интеллект, для чего уже необходим язык, а от интеллекта через язык и речь идет выход информации о действительности для понимания ее другими людьми» [4. С. 112].

Тесно связанное функционирование единиц языка и мышления в тексте как единице речи обусловлено отношением корреляции между

ними [5. С. 42–46; 6], так как появление и существование любой мыслительной единицы, понятия, суждения, умозаключения связано обязательно с выраженностью их соответствующими языковыми средствами, и именованье при этом становится первым этапом в порождении любого текста.

Говоря о связи языка и речи, Н.И. Жинкин указывает на то, что «язык обеспечивает возможность появления речи, а речь снабжает язык самым необходимым – значениями слов, но употребление слов по смыслу не содержится в языке, а вырабатывается в интеллекте, так как ориентировка в ситуации действительности является делом интеллекта [4. С. 197].

Поскольку имя свободно задается всему, что может быть слышимым, видимо, осязаемо и ощущаемо, то происходит разметка сенсорных образов путем именованья их в виде ряда лексем, объединяемых смысловыми связями, как, например, слова в денотатах, между которыми устанавливаются смысловые межпонятийные и смысловые предикативные связи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, А.А. Леонтьев и др.), обуславливающие динамику мысли.

Особого внимания заслуживает рассмотрение процесса речепорождения (Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева), который неразрывно связан с речевосприятием, его совершения как цепи звеньев, так как реализация схемы процесса порождения речи обуславливает характер восприятия речи и деятельности думания с учетом тесной связи форм и единиц мышления, языка и речи. По Л.С. Выготскому, речепорождение – это последовательное совершение развертывания мысли в слове [7].

Как отмечает И.А. Зимняя, процесс осмысления как установление смысловых связей осуществляется на нескольких уровнях [1. С. 113–115]. Основной уровень – это межпонятийные смысловые связи, которые следует рассматривать как основу свободной сочетаемости слов, что используется для решения важных вопросов о способах формирования мыслей по ключевым словам, выражающим ведущие понятия [8. С. 243]. Важной для понимания смыслового содержания фрагмента исходного текста становится зафиксированная группа часто повторяющихся ведущих ключевых слов, позволяющих сформировать и сформулировать главную мысль исходного текста и ряд мыслей всего текста.

Ключевые слова и словосочетания в тексте коррелируют с понятиями как единицами мышления и в процессе выделения, осмысления и фиксации подвергаются интеллектуальным операциям выявления-выделения в тексте, сопоставления-сравнения между собой, уточнения-конкретизации их значения как единицы языка и уточнения их конкретной семантической нагрузки в речи, смыслового объединения и обобщения как смыслового единства.

Специфическая характеристика рецептивных речевых видов деятельности состоит в том, что смысловые связи не заданы заранее и их нужно выявить и интегрировать тем или иным способом как некую модель объединения слов по смыслу [4. С. 73]. Выявленные мысли как результат работы интеллекта, которые содержатся в тексте как речи, обуславливают осмысленность всего высказывания в целом.

Понимание, происходящее в процессе перехода от языковых структур к когнитивным как процедура выявления, осмысления и понимания смыслового содержания, а также смыслообразования [9. С. 22; 10–12], обусловлено также такими характеристиками текста, как осмысленность и целостность. А.И. Новиков называет осмысленность текста интегральным, определяющим все остальные свойства текста и в целом сущность самого текста/речи как сложного речемыслительного образования [13. С. 30].

Переводческая деятельность предполагает внутренний способ воссоздания чужой мысли посредством внутренней речи «как механизма смыслового комплексования» [14. С. 99], когда исполнительный компонент переводческого аудирования или чтения остается внешне невыраженным процессом внутренней активности переводчика. В связи с этим при раскрытии сущностных характеристик речемыслительной деятельности думания становится важным вопрос о внутренней речи как внутреннем способе формирования и формулирования мыслей посредством универсального предметно-схемного кода (Н.И. Жинкин), а также единиц языка, который реализуется в переводческом аудировании/чтении и в думании, а затем и в переводческом говорении или письме при порождении текста перевода.

Л.В. Щерба особо подчеркивал, что «наблюдение над языком является наблюдением над мышлением, заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а следовательно и мышления, членить его (поток речи) на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание» [15. С. 339].

Доминантность как особо важное свойство смысла, представленная ключевыми словами, смысловыми вехами, создает «своеобразный рельеф» формирующегося во внутренней речи семантического пространства, смысл замещаемых или больших отрезков текста. Проведенные А.И. Новиковым исследования позволили сделать вывод, что ключевые слова являются материальными носителями смысла, так же, как и денотаты, выраженные словосочетаниями [13. С. 56], так как они могут представлять в тексте как поле номинации, так и поле предикации. Понимание отражаемой в исходном тексте/речи действительности, выраженной совокупностью ключевых слов и словосочетаний, обуславливает необходимость рассматривать лексику главной движущей силой [4] в процессе восприятия, осмысления, понимания и формирования мыслей исходного текста.

Таким образом, анализ сложной комплексной специфической речемыслительной деятельности, совершаемой в рамках переводческого аудирования или чтения, направленной на узнавание, выявление, осмысление и понимание условно абсолютного количества мыслей исходного речевого фрагмента посредством раскрытия в нем разных видов смысловых связей, обуславливает необходимость выделения и системного представления интеллектуального смыслоформирующего подхода как концептуально-методологической основы профессиональной подготовки переводчиков.

Исследование и его результаты

Интеллектуальный смыслоформирующий подход обозначен так, поскольку осмысление переводчиком информации исходного текста осуществляется в результате операций двоякого плана: семантических операций относительно взаимодействия значения лексических единиц и смысла, объединенных в денотате слов, и разного рода интеллектуальных мыслительных операций: анализа, синтеза, конкретизации, классификации, выявления, абстрагирования, интеграции и других [8. С. 242]. Первые операции обуславливают сочетаемость слов по их значениям и объединению по смыслу, а вторые определяют межпонятийные и субъектно-предикатные связи слов и словосочетаний в исходном речевом фрагменте.

Интеллектуальный смыслоформирующий подход к профессиональной подготовке устных переводчиков представляет собой сложный многоуровневый инструментарий, включающий целевой, содержательный и процессуально-технологический компоненты, актуализация которых позволяет преподавателю создать необходимые условия, а студенту развить способность оптимальным образом осуществлять интеллектуальную мыслительную деятельность в процессе перевода для решения профессиональных задач в ситуациях межкультурного билингвального речевого общения-взаимодействия. Целью интеллектуального смыслоформирующего подхода является разработка, создание и реализация комплекса дидактических условий развития способности будущего переводчика выполнять активную речемыслительную деятельности по восприятию, осмыслению, пониманию и смыслоструктурированию информации исходного текста в процессе переводческой деятельности. Результативной целью данного подхода становится переводчик как мыслящая личность, владеющая законами и формами мышления, способная строить суждения, выводить умозаключения, совершать разного рода мыслительные операции при восприятии, осмыслении, понимании и передаче информации субъектам в условиях межкультурного билингвального речевого общения.

Концептуальными понятиями интеллектуального смыслоформирующего подхода выступают речемыслительная деятельность, мысль как предмет переводческой деятельности, смысловые связи, мыслительные операции, смысловое вербальное речевое восприятие, мышление, речь, язык, интеллект.

Теоретико-методологическую основу интеллектуального смыслоформирующего подхода составляют теории и концептуальные положения Л.С. Выготского по вопросам связи мышления и речи; Н.И. Жинкина по проблеме речи как проводнике информации; А.А. Леонтьева по психологии речевого общения и мышления в речевой деятельности; И.А. Зимней по психологии обучения иноязычной речевой деятельности; А.И. Новикова и А.А. Залевской по психологии восприятия и понимания смысла текста; Т.С. Серовой по психологии, методологии и методике обучения и овладения иноязычной речевой деятельностью и переводом.

Заложенные в психологии, лингвистике, психолингвистике концептуальные основы интеллектуального смыслоформирующего подхода получили активное развитие в научных трудах Т.С. Серовой [16], посвященных вопросам смыслоформирования в процессе иноязычного профессионально ориентированного чтения в условиях профессиональной подготовки будущих инженеров. Свое дальнейшее развитие, самостоятельность, системное представление и практическую реализацию данный подход получил в работах Т.С. Серовой и М.П. Коваленко, став одним из ведущих подходов в системе профессиональной подготовки устных переводчиков технической сферы [17].

Обеспечить высокую интеллектуальную речемыслительную активность обучающегося как цель интеллектуального смыслоформирующего подхода позволяет реализация следующих дидактических принципов: 1) взаимосвязи единиц мышления, языка и речи; 2) осмысленности единиц языка и доминантности смысловых связей: а) межпонятийных, б) межденотатных, в) внутريدенотатных, г) предикативных, д) между членами предложения; е) между предложениями; 3) проблемной обусловленности содержания компонентов переводческой коммуникативно-речевой ситуации; 5) принцип проблемной предметно-информационной направленности содержания речевых фрагментов переводческого дискурса; 6) экстерииоризации имплицитных процессов мыслительной деятельности во внешний план посредством «размышления вслух» и проговаривания информации аудируемого или читаемого текста; 7) полисенсорности в овладении переводческой деятельностью.

Поскольку ничего не попадает в интеллект, не пройдя область сенсорики (Н.И. Жинкин), переводчику в процессе овладения деятельностью аудирования или чтения необходимо задействовать все сенсорные каналы: слуховые, зрительные, речедвигательные, мелкую моторику.

Согласно Н.И. Жинкину, долговременная память на слова формируется с участием речедвигательного сенсорного канала, и именно сохраняемый в этой памяти активный словарь является общей основой речевого развития [4. С. 209]. Поэтому при подготовке переводчика важно учитывать, что в переводческом аудировании или при узнавании полных слов функционирует долговременная слуховая память, а источником, снабжающим ее полными словами, является речедвигательный сенсорный канал, в долговременной памяти которого как анализатора хранятся неполные потенциальные слова с сохранением в их неполной части семантической нагрузки [4. С. 274–275].

У переводчика, услышавшего или прочитавшего определенное сочетание слов, должен «всплывать конкретный образ действительности» [4. С. 287], если структура сцеплений образа автоматизирована до порога узнаваемости, т.е. сформирована в опыте речевого общения [4]. Это говорит о том, что переводчик научился слушать, одновременно смотреть, видеть, проговаривать, писать, включая все сенсорные каналы, через которые в интеллект поступает информация о действительности. Слово, появляясь в речевой деятельности и речевом общении как произносимое, слышимое, видимое, основывается на речедвигательном, звуковом, буквенном кодах [4. С. 209], и усвоение языка во всех кодах обуславливает овладение речью, всеми видами речевой деятельности и речевым общением.

С учетом рассмотренных методологических аспектов интеллектуального смыслоформирующего подхода строится и реализуется процессуально-технологическая составляющая процесса профессиональной подготовки переводчиков, в основе которой лежит связь и единство концептов «система обучения» и «технология овладения». Связь и единство этих концептов отражают сложную полиморфную деятельность в образовательной среде, осуществляемую совокупным субъектом [18. С. 129] – обучающим, преподавателем, с одной стороны, и, с другой стороны, обучающимся, студентом. При наличии у обоих субъектов образовательного процесса общих и объединяющих их позиций, а именно коммуникативной речевой деятельности, ее познавательной направленности, используемых языковых систем, информационных ресурсов с их предметным планом, коммуникативно-речевого личностного развития, взаимодействие обоих субъектов основывается на неодинаковости их позиций в выполняемых ими функциях [19], действиях и деятельности, определяемых конкретными их целями.

Так, **преподаватель** как обучающий субъект образовательного процесса, преследующий цель создания условий для формирования переводчика как активной самостоятельно мыслящей личности, предлагает студенту модели, способы, тактики речемыслительной деятельно-

сти, моделирует проблемно-ориентированные переводческие коммуникативно-речевые ситуации, коммуникативно-речевые задачи, отбирает и дидактически организует речевые материалы переводческого дискурса как информационные ресурсы, снабжая их различными видами вербальной и невербальной информационной основы, на основе подлежащих усвоению знаний, навыков и умений речемыслительной деятельности, разрабатывает и формулирует инструкции к упражнениям, технологиям, коммуникативно-речевым задачам как средства их формирования.

Студент как обучающийся, научающийся (Н.И. Жинкин) субъект образовательного процесса, формирует знания о мыслительной деятельности, о законах, формах мышления, о специфике функционирования механизма мышления в переводческой деятельности; воспринимая и осмысливая информацию исходного текста, выделяет ключевые слова, устанавливает разные виды смысловых связей, выполняя разные виды мыслительных операций, строит и формулирует суждения и выводы-умозаключения в процессе выполнения упражнений и проблемно-ориентированных коммуникативно-речевых задач. В результате такой многократной практики студент овладевает важными для переводческой деятельности технологиями создания программы смыслового содержания исходного текста в условиях переводческого аудирования или чтения и программы порождения текста перевода в процессе переводческого говорения или письма, соответственно, в устном или письменном переводе.

Реализация процессуально-технологической составляющей интеллектуального смыслоформирующего подхода в профессиональной подготовке переводчиков предполагает овладение им разными способами формирования и структурирования смысла, его фиксации в виде ключевых слов, денотатов как объединенных лексических единств, а также тема-рематических единиц как суждений, на основе которых можно совершать умозаключения и создавать смысловые комплексы исходных текстов.

Ключевые слова [13], выступающие как опорные пункты, дуги стяжения смыслового содержания текста, его свертывания, становятся способом представления его смыслового содержания [8. С. 244].

В качестве примера может быть рассмотрен микротекст на немецком языке «Техническое строение и принцип функционирования турбины Каплана [20]:

Der Aufbau und die Wirkungsweise einer Kaplan-Turbine

Die Kaplan-Turbine ist eine axial angeströmte Wasserturbine mit verstellbaren Laufschaufeln. Sie zeichnet sich durch die verstellbaren Leit- und Laufradschaufeln aus, da dies eine Regulierung der Turbine auf die jeweilige Wassermenge und Fallhöhe ermöglicht und höhere Wirkungsgrade erreicht. Die Kaplan-Turbine ist für den Einsatz bei niedrigen Fallhöhen sowie schwankenden Durchflussmengen geeignet [20].

При аудировании данного фрагмента будущим переводчиком выявляются и фиксируются ключевые слова и словосочетания: *Kaplan-Turbine*, *Wasserturbine*, *verstellbar*, *Leit- und Laufradschaufeln*, *höher*, *Wirkungsgrade*, *erreichen*, *niedrig*, *Fallhöhe*, *schwankend*, *Durchflussmenge* и на их основе формулируется главная мысль всего фрагмента на исходном языке: *“Erreichen des höheren Wirkungsgrades der Kaplan-Wasserturbine durch die verstellbaren Leit- und Laufradschaufeln bei niedrigen Fallhöhen, sowie schwankenden Durchflussmengen”* и на русском как языке перевода: «Достижение высокой мощности гидравлической турбины Каплана посредством регулируемых лопаток направляющего аппарата и лопастей рабочего колеса как при низком напоре, так и при изменяющейся скорости потока воды».

Такие слова представляют собой линейную матрицу объединенных по смыслу лексем и принимаются нами как оптимальный способ формирования главной мысли текста и ряда развивающих ее мыслей как элементарных смысловых единиц [8].

Другим важным способом формирования мыслей является выявление и фиксация рядов слов как денотатов [8], которые выступают носителями смысла текста, появляются только в речи как отраженные в сознании и выраженные в тексте соответствующими словами и словосочетаниями объекты, предметы, явления и целые фрагменты реальной действительности и становятся, как отмечает А.И. Новиков, «индикаторами смысла, особыми метками» [13. С. 75]. По словам А.А. Леонтьева, они могут выступать как «свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта» [21], опираясь на которую переводчик переходит к созданию текст перевода.

При аудировании речевого фрагмента *“Der Aufbau und die Wirkungsweise einer Kaplan-Turbine”* [20] переводчиком выявляются и фиксируются объединенные по смыслу ряды слов как денотаты:

1) *Kaplan-Turbine–axial angeströmt–Wasserturbine–verstellbar–Laufschaufeln*; 2) *sie–aus-zeichnen–verstellbar–Leit- und Laufradschaufeln*; 3) *Regulierung–Turbine–Wassermenge–Fallhöhe–ermöglichen*; 4) *Turbine–höher–Wirkungsgrade–erreichen*; 5) *Kaplan-Turbine–Einsatz–niedrig–Fallhöhe–schwankend–Durchflussmenge–geeignen*.

Любой денотат, появляясь в тексте, на понятийном уровне соотносится с объектами, явлениями с целью более точного, конкретного обозначения объекта, процесса или явления: *Wasserturbine* – гидротурбина (объект); *Wirkungsgrade* – эффективность, КПД (качество); *Laufschaufeln* – лопатки рабочего колеса (элемент системы); *verstellbar* – регулируемые (качество).

При аудировании речевого фрагмента выявление и объединение лексем по смыслу происходит на основе установления парадигматических и синтагматических связей каждого слова с ключевым, например,

“Ingenieur – Viktor Kaplan – Österreich – Wasserkraftmaschinenbau – bekannt” представляет группу слов как денотат, в котором слова объединяются на основе отношений субъектности, качества и пространства. Важно заметить, что в аудируемом тексте лексические единицы, составляющие смысловое единство, появляются не последовательно, одна за другой, а раздельно по времени и месту, так, например, *“Ingenieur”* и *“Viktor Kaplan”* *“Österreich”*, в первой фразе, затем во второй – *“August 1913”*, *“Wasserturbine”* и *“verstellbare Laufschaufeln”*, в результате чего происходит осмысление, свертывание смыслового содержания и письменная фиксация мыслей лексическими средствами *“Viktor Kaplan – Wasserturbine – erfinden – verstellbare Laufschaufeln – August 1913”*, которые завершаются формулировкой данной мысли лексическими и морфологическими средствами *“Erfindung einer Wasserturbine mit verstellbaren Laufschaufeln vom Ingenieur Viktor Kaplan August 1913”* – «изобретение инженером Виктором Капланом поворотно-полостной гидротурбины в августе 1913 года».

Выявление денотатов в аудируемом тексте и их фиксация во внешней речи в процессе размышления, думания вслух и письма становятся результатом переработки информации интеллектом, в связи с чем речевой фрагмент как исходный текст и как объект аудирования выполняет прежде всего важную информационную функцию.

В ситуации перевода в переводческом аудировании необходимыми для переводчика становятся мыслительные единицы и логические правила, на основе которых возникают, кроме межпонятийных, также смысловые предикативные связи, а именно: о чем говорится? (данное) и что именно говорится об этом? (новое), что образует субъектно-предикатное единство (логика и психология) или тема-рематическое единство (психолингвистика) как элементарную информационную единицу.

В связи с этим третий способ связан с формированием мыслей с учетом важности предикативных связей (Н.И. Жинкин, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), которые, согласно И.А. Зимней, являются «основными определяющими динамику мысли типами связи» [1. С. 55], тема-рематические единства исходного текста. Именно иерархия предикатов, по А.А. Леонтьеву [22], определяет цельность и связность текста как смыслового единства, которое В.Д. Апухтин называет «внутренним психологическим синтаксисом мысли» [23. С. 115], минимальной единицей мысли, соединяющей два элемента, «известное и новое», т.е. «тему» и «рему».

Неосмысленная, непонятая и незафиксированная переводчиком от начала до конца звучания информация, мысли как ряд словосочетаний-денотатов или тема-рематических единств как программы смыслового содержания снимают возможность «актуализации функции управления со стороны смысла» [24. С. 34–35] употреблением средств языка пере-

вода, полнотой и точностью репродукции смыслового содержания в порождаемом тексте перевода. Кроме того, полнота и глубина фиксации каждой элементарной смысловой единицы как свернутого суждения, их следования как частного к общему и наоборот позволяют актуализировать виды умозаключений и типы смысловых межпонятийных связей: «родовые – видовые», «система – элемент» и другие.

Заключение

Таким образом, деятельность переводчика – это прежде всего активная интеллектуальная речемыслительная деятельность, направленная на выявление, осмысление, понимание и письменную фиксацию мыслей как информационных единиц исходного речевого фрагмента и передача этих мыслей средствами языка перевода. Речемыслительная деятельность характеризуется тесной связью и взаимодействием речи, языка и мышления, сенсорных каналов и интеллекта, ее основу составляет процесс установления разных видов смысловых связей, не представленных в речевом фрагменте дискурса и устанавливаемых во внутренней речи в виде предметно-схемного кода слушающего или читающего переводчика.

Предлагаемый интеллектуальный смыслоформирующий подход позволяет создавать условия для развития переводчика как мыслящей личности. Его реализация предполагает решение преподавателем целого ряда задач, связанных с формированием у будущих переводчиков знаний, навыков и умений интеллектуальной речемыслительной деятельности:

1) формирование знаниевой составляющей, включающей знания о законах и формах мышления – понятии, суждении, умозаключении, а также видах мыслительных операций, понимание специфики функционирования механизма мышления в условиях переводческой деятельности, а именно соотношение единиц мышления, языка и речи, сенсорики и интеллекта, внешней и внутренней речи;

2) формирование способности «видеть» за каждым словом выраженное словами и словосочетаниями понятие, в содержании которого в единстве отражаются общие и существенные признаки предметов, объектов, процессов или явлений, в связи с чем целью становится не заучивание отдельных слов, а их контекстное употребление и развитие слова-понятия в его объеме на материале билингвального речевого ресурса;

3) формирование выраженных словами или словосочетаниями понятий посредством анализа их дефиниций и раскрытие смысловых связей между понятиями внутри дефиниции с активным привлечением неязыковых знаковых средств, демонстрирующих характеристики обозначаемых объектов, процессов, явлений;

4) формирование способности к актуализации разных видов смысловых связей: а) межпонятийных, б) межденотатных, в) внутриденотатных, г) предикативных, д) между членами предложения, е) между предложениями;

5) формирование навыков выполнения речевых действий и мыслительных интеллектуальных операций: выделения, анализа, синтеза, классификации, конкретизации, сравнения, обобщения и других, но в тесной связи с единицами языка и единицами речи для их актуализации на всех этапах переводческой деятельности;

6) развитие внутренней речи будущего переводчика на основе взаимодействия внутренней и внешней речи на разных этапах подготовки переводчика и выведение значимых для осмысления и понимания, но имплицитных мыслительных операций из внутренней речи во внешнюю посредством подключения речевой деятельности письма-фиксации, репродуктивного письма, размышления вслух и говорения;

7) развитие способности полисенсорного восприятия и осмысления информации исходного текста, а также усвоения представленных в нем языковых средств на основе работы с различными информационными аудио- и видеоматериалами, креолизованными текстами с его невербальными компонентами;

8) развитие способности комплексного анализа переводческой коммуникативно-речевой ситуации, его проблемного содержания, выраженного вербальными и невербальными компонентами ситуации и определяющего выбор языковых средств и речевое поведение субъектов ситуации;

9) овладение способами выявления, осмысления и фиксации мыслей как информационных единиц в виде: а) ключевых слов, отражающих главную мысль речевого фрагмента; б) объединенных по смыслу рядов слов как денотатов и в) тема-рематических единств;

10) овладение будущим переводчиком технологиями создания программы смыслового содержания исходного текста и программы порождения текста перевода на основе определения количества и содержания шагов, необходимых для осуществления речемыслительной деятельности в процессе переводческого аудирования или чтения речевых фрагментов дискурса, а также его перевода на другой язык.

Комплексная практика лексического, грамматического, структурно-композиционного и смыслового анализа исходного текста должна быть пройдена будущим переводчиком многократно в процессе овладения технологиями переводческой деятельности, в результате чего в его интеллекте будут сформированы правила организации словоформ, синтаксические структуры, логические связи и правила развития мысли в тексте, межпонятийные и предикативные связи между понятиями. Потенциал интеллектуального смыслоформирующего подхода позволяет

сформировать такую интеллектуальную мыслительную активность, как личностное профессиональное качество переводчика, стремящегося к полному и глубокому осмыслению и пониманию содержания текстов как объектов переводческого аудирования или чтения.

Список источников

1. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1985. 160 с.
2. **Серова Т.С., Коваленко М.П., Клепикова Ю.Б.** Речемыслительная деятельность думания при референтном и информативном чтении исходных текстов перевода и создания программы их смыслового содержания // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 129–139.
3. **Выготский Л.С.** Мышление и речь: собр. соч. : В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
4. **Жинкин Н.И.** Психолингвистика. М. : Лабиринт, 2009. 288 с.
5. **Колишанский Г.В.** Коммуникативная функция и структура. М. : Наука, 1984. 174 с.
6. **Колишанский Г.В.** Логика и структура языка. М. : Либроком, 2012. 240 с.
7. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений : В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983. 369 с.
8. **Серова Т.С.** Способы формирования и фиксации мыслей исходного текста как вербализованной программы их формулирования в порождаемом тексте письменного технического перевода // Язык и культура. 2018. № 43. С. 238–260.
9. **Гусев С.С., Тульчинский Г.Л.** Проблема понимания в философии. М., 1985. 192 с.
10. **Andres D.** Konsektivdolmetschen und Notation. Frankfurt : Peter Lang, 260 S.
11. **Hönig H.G.** Konstruktives Übersetzen. Tübingen : Stauffenburg, 1995. 195 S.
12. **Kußmaul P.** Training the Translator. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1995. 177 p.
13. **Новиков А.И.** Семантика текста и ее формализация. М. : Наука, 1983. 215 с.
14. **Соколов А.Н.** Внутренняя речь и мышление. М. : Просвещение, 1968. 248 с.
15. **Щерба Л.В.** О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. 424 с.
16. **Серова Т.С.** Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 232 с.
17. **Коваленко М.П., Серова Т.С.** Обучение профессиональному аудированию будущих устных переводчиков в технической сфере. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. 350 с.
18. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: учебник для вузов. М. : Логос, 2003. 384 с.
19. Педагогические теории, системы и технологии: хрестоматия. Ч. 1 : учеб. пособие / под ред. Е.Н. Селиверстовой. Владимир : ВГПУ, 1998. 503 с.
20. **Reuter M., Kohout Ch.** Praxishandbuch für den Praxishandbuch für den umweltbewussten Einsatz von Turbinentechnologien im Bereich der Kleinstwas-serkraft. Institut für Wasserwirtschaft, Siedlungswasserbau und Ökologie GmbH. Schleusingen, 2014. 69 S.
21. **Леонтьев А.А.** Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1997. 287 с.
22. **Леонтьев А.А.** Признаки связности и цельности текста. М., 1976. Вып. 103. С. 60–70.
23. **Анухтин В.Б.** О смысловой структуре связного текста (в связи с обучением порождению текстов на иностранном языке // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. М., 1976. С. 112–122.
24. **Новиков А.И.** Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. М. : Ин-т языкознания РАН, 2007. 224 с.

References

1. Zimniaia I.A. (1985) Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniiu na inostrannom iazyke [Psychological aspects of learning to speak a foreign language]. M. Prosveshchenie. 160 p.
2. Serova T.S., Kovalenko M.P., Klepikova Iu.B. (2020) Rechemyslitel'naia deiatel'nost' dumanii pri referentnom i informativnom chtenii iskhodnykh tekstov perevoda i sozdaniia programmy ikh smyslovogo soderzhaniia [The speech and mental activity of cogitation during the referential and informative reading of the source texts and the creation of a program of their semantic content] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 4. pp. 129–139.
3. Vygotskii L.S. (1982) Myshlenie i rech': sobr. soch. V 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Thinking and speech: collected works. In 6 vols. Vol. 2. Problems of general psychology]. M. Pedagogika. 504 p.
4. Zhinkin N.I. (2009) Psikholingvistika [Psycholinguistics]. M. Labirint. 288 p.
5. Kolshanskii G.V. (1984) Kommunikativnaia funktsiia i struktura [Communicative function and structure]. M. Nauka. 174 p.
6. Kolshanskii G.V. (2012) Logika i struktura iazyka [Logic and structure of the language]. M. Librokom. 240 p.
7. Vygotskii L.S. (1983) Sbranie sochinenii. V 6 t. T. 3. Problemy razvitiia psikhiki [Collected works. In 6 vols. Vol. 3. Problems of mental development]. 369 p.
8. Serova T.S. (2018) Sposoby formirovaniia i fiksatsii myslei iskhodnogo teksta kak verbalizovannoi programmy ikh formulirovaniia v porozhdaemom tekste pis'mennogo tekhnicheskogo perevoda [Methods for forming and fixing thoughts of the source text as verbal program of their formulation in the generated text of written technical translation] // Iazyk i kul'tura. 43. pp. 238–260.
9. Gusev S.S., Tul'chinskii G.L. (1985) Problema ponimaniia v filosofii [The problem of understanding in philosophy]. M. 192 p.
10. Andres D. Konsektivdolmetschen und Notation. Frankfurt. Peter Lang. 260 p.
11. Hönig H.G. (1995) Konstruktives Übersetzen. Tübingen. Stauffenburg. 195 p.
12. Kußmaul P. (1995) Training the Translator. Amsterdam, Philadelphia. John Benjamins Publishing Company. 177 p.
13. Novikov A.I. (1983) Semantika teksta i ee formalizatsiia [Text semantics and its formalization]. M. Nauka. 215 p.
14. Sokolov A.N. (1968) Vnutrenniaia rech' i myshlenie [Inner speech and thinking]. M. Prosveshchenie. 248 p.
15. Shcherba L.V. (1974) O vzaimootnosheniakh rodnogo i inostrannogo iazykov [On the relationship between native and foreign languages] // Iazykovaia sistema i rechevaia deiatel'nost'. Leningrad. Nauka. 424 p.
16. Serova T.S. (1988) Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniia professional'no-orientirovannomu inoiazychnomu chteniiu v vuze [Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign language reading at the university.]. Sverdlovsk. Izd-vo Ural. un-ta. 232 p.
17. Kovalenko M.P., Serova T.S. (2024) Obuchenie professional'nomu audirovaniu budushchikh ustnykh perevodchikov v tekhnicheskoi sfere [Professional listening comprehension training for future interpreters in the technical field]. Perm. Izd-vo Perm. nats. issled. politekhn. un-ta. 350 p.
18. Zimniaia I.A. (2003) Pedagogicheskaiia psikhologiia: uchebnik dlia vuzov [Educational psychology]. M. Logos. 384 p.
19. Pedagogicheskie teorii, sistemy i tekhnologii: khrestomatiia. Ch. 1: ucheb. posobie [Pedagogical theories, systems and technologies: a textbook. Part 1: textbook. stipend]. Vladimir. VGPU. 503 p.

20. Reuter M., Kohout Ch. (2014) Praxishandbuch für den Praxishandbuch für den umweltbewussten Einsatz von Turbinentechnologien im Bereich der Kleinstwasserkraft. Institut für Wasserwirtschaft, Siedlungswasserbau und Ökologie GmbH. Schleusingen. 69 p.
21. Leont'ev A.A. (1997) Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics.]. M. Smysl. 287 p.
22. Leont'ev A.A. (1976) Priznaki svyaznosti i tsel'nosti teksta [Signs of coherence and integrity of the text]. M. 103. pp. 60–70.
23. Apukhtin V.B. (1976) O smyslovoi strukture svyaznogo teksta (v svyazi s obucheniem porozhdeniiu tekstov na inostrannom iazyke) [On the semantic structure of a coherent text (in connection with learning to generate texts in a foreign language)] // Psikholingvisticheskie problemy obshcheniia i obucheniia iazyku. M. pp. 112–122.
24. Novikov A.I. (2007) Tekst i ego smyslovye dominanty [The text and its semantic dominants]. M. In-t iazykoznanii RAN. 224 p.

Информация об авторах:

Серова Т.С. – доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Коваленко М.П. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

Черникова И.Ю. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Россия). E-mail: IYUCHERNIKOVA@pstu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Serova T.S., D.Sc. (Education), Professor, Scientific advisor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Kovalenko M.P., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

Chernikova I.Iu., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia). E-mail: IYUCHERNIKOVA@pstu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 22.09.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 22.09.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/73/11

Проблема выбора методического подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранным языку в аграрном вузе

**Илья Евгеньевич Федоров^{1, 2}, Анна Александровна Прохорова^{3, 4},
Светлана Николаевна Сорокоумова^{5, 6}**

¹ *Кубанский государственный аграрный университет, Краснодар, Россия*

^{2, 3} *Ивановский государственный университет, Иваново, Россия*

⁴ *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия*

⁵ *Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний,
Москва, Россия*

⁶ *Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук,
Москва, Россия*

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

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

^{5, 6} *4013@bk.ru*

Аннотация. Изменения в нормативно-правовом регулировании системы высшего образования в Российской Федерации оказывают двойной эффект на качество профессиональной подготовки студентов аграрных вузов в части формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции: с одной стороны, повышаются требования к уровню владения иностранным языком выпускниками, с другой – сокращается объем ресурсной базы, необходимой для достижения заявленного результата. Анализ источников, косвенно и напрямую влияющих на организацию и дидактическое сопровождение процесса обучения иностранным языкам студентов аграрных и смежных специальностей, позволил выявить ряд противоречий и ограничений на разных уровнях – от дисциплинарного и институционального до отраслевого и государственного. В свою очередь, это актуализировало задачу выбора методического подхода к разработке перспективной технологии обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов Кубанского государственного аграрного университета.

Цель настоящей статьи заключается во всестороннем изучении проблемных зон в системе российского иноязычного образования и решении следующих задач: анализ уже существующих и только разрабатываемых методических подходов к преподаванию иностранных языков в неязыковых вузах России (*ESP, CLIL, EMI*, мультилингвальный, плюрилингвальный), выявление отраслевых потребностей агропромышленного комплекса в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов, а также анализ предпочтений самих обучающихся в выборе изучаемых иностранных языков и их количества, понимание влияющих на такой выбор причин. Для решения поставленных задач были задействованы такие научные методы как: 1) сравнительно-сопоставительное изучение нормативных источников Российской Федерации и Европейского союза, 2) экспериментальный анализ тематической научно-методической литературы, 3) эксперимен-

тальное изучение количественных и качественных данных, в том числе с применением технологий искусственного интеллекта (экспресс-опрос студентов, контент-анализ данных, промптинг генеративных предобученных трансформеров).

В результате проведения исследования было выявлено, что ключевые дисбалансы включают отсутствие реальной преемственности между уровнями иноязычного образования (школа-вуз, бакалавриат-магистратура), недостаток специализированных учебных и оценочных материалов, отсутствие стандартизированных механизмов языковой сертификации выпускников неязыковых вузов, дефицит квалифицированных педагогических кадров и институциональная инертность. При этом отмечено, что для повышения конкурентоспособности современных специалистов в отрасли сельского хозяйства и агробиотехнологий, а также для достижения технологического лидерства страны на международной арене, требуется уверенное или свободное владение выпускниками аграрных университетов двумя и более иностранными языками. В то же самое время происходит переоценка восприятия студентами иностранных языков, которые воспринимаются ими уже не просто как учебные предметы, а как неотъемлемые профессиональные навыки, инструменты интеграции в мировое академическое и бизнес пространство.

Сделанные на основе проанализированных данных выводы в очередной раз свидетельствуют о проблемности существующей системы языковой подготовки в российских аграрных вузах. Многочисленные попытки точечного внедрения педагогических и методических инноваций не приводят к желаемому результату повышения качества языковой подготовки современных студентов и не отвечают запросам со стороны отрасли и государства. Решение поставленной задачи требует реализации комплекса мер по гармонизации нормативно-правовой базы, усилению ресурсного обеспечения и переориентации образовательного процесса на профессионально-коммуникативные цели будущих специалистов агропромышленного комплекса.

Ключевые слова: аграрный университет, языковая подготовка, нормативно-правовая база, методический подход, ресурсное обеспечение, преемственность ступеней образования, прагматический разрыв

Для цитирования: Федоров И.Е., Прохорова А.А., Сорокоумова С.Н. Проблема выбора методического подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранному языку в аграрном вузе // Язык и культура. 2026. № 73. С. 226–254. doi: 10.17223/19996195/73/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/11

The problem of choosing a methodological approach to developing a promising foreign language teaching technology in an agrarian university

I.E. Fedorov^{1, 2}, A.A. Prokhorova^{3, 4}, S.N. Sorokoumova^{5, 6}

¹ *Kuban State Agrarian University, Krasnodar, Russia*

^{2, 3} *Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

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

⁵ *Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia*

⁶ *Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*

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

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

^{5, 6} *4013@bk.ru*

Abstract. The changes in the regulatory framework governing the higher education system of the Russian Federation have a dual effect on the quality of professional schooling of agrarian university students in terms of developing their foreign language communication skills: on the one hand, the requirements for graduates' foreign language proficiency are increasing, while, on the other hand, the resources needed to achieve the stated result are depleting. The analysis of the sources that influence, indirectly and directly, the organisation and didactic support of the process of teaching foreign languages to students of agricultural and related specialties revealed a number of contradictions and constraints at various levels, from disciplinary and institutional to sectoral and governmental. In turn, this brought to the fore the task of choosing a proper methodological approach to developing a promising technology for teaching professionally-oriented foreign languages to students of Kuban State Agrarian University.

The purpose of the work was to comprehensively explore the problem areas in the Russian foreign language education system and to address the following tasks: analysis of the existing and emerging methodological approaches to teaching foreign languages in non-linguistic universities of Russia (ESP, CLIL, EMI, multilingual and plurilingual approaches), identifying the needs of the agro-industrial complex in terms of foreign language communication skills to be mastered by graduates of specialised universities, as well as analysing the preferences of students themselves in choosing foreign languages and their number, and understanding the reasons influencing this choice. To handle the outlined tasks, the following scientific methods were applied: 1) comparative study of regulatory sources of the Russian Federation and the European Union, 2) expert analysis of thematic-profile scientific and methodological literature, 3) experimental study of quantitative and qualitative data, including the use of artificial intelligence technologies (express survey of students, content analysis of data, prompting of generative pre-trained transformers). The survey revealed that the key imbalances comprise a lack of real continuity between the levels of foreign language education (school-university, Bachelor's degree-Master's degree), a lack of specialised teaching and assessment materials, no standardised language certification mechanisms for graduates of non-linguistic universities, a shortage of qualified teaching staff, and institutional inertia. At the same time, it was noted that to increase the competitiveness of modern specialists in the field of agriculture and agrobiotechnologies, as well as to achieve technological leadership for the country on the international stage, graduates of agrarian universities need to have strong language proficiency or show fluency in two or more foreign languages. At the same time, students demonstrate re-evaluation of foreign language perception – these languages are no longer perceived by them simply as academic subjects but are treated as essential professional skills and instruments of integration into the global academic and business space.

The conclusions drawn on the basis of the analysed data once again demonstrate the problems of the existing language training system at Russian agrarian universities. Numerous attempts to introduce just selective pedagogical and methodological innovations do not lead to the desired result of improving the language training quality of modern students and do not meet the demands of the industry and the state. Solving this problem requires the implementation of a set of measures towards harmonising the regulatory framework, strengthening due resourcing, and reorienting the educational process to meet the professional and communicative goals of training future specialists of the agro-industrial complex.

Keywords: agrarian university, language training, regulatory framework, methodological approach, resourcing, continuity of education levels, pragmatic gap

For citation: Fedorov I.E., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N. The problem of choosing a methodological approach to developing a promising foreign language teaching technology in an agrarian university. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 226–254. doi: 10.17223/19996195/73/11

Введение

Нормативно-правовая база является неотъемлемой частью регулирования образовательного процесса любого высшего учебного заведения в России. Отраслевая принадлежность вуза может определять статус и специфику нормативных источников, регламентирующих его различные аспекты, в том числе языковую подготовку студентов. Источники, которые косвенно или напрямую влияют на организацию и дидактическое сопровождение процесса обучения иностранным языкам студентов аграрных университетов, можно найти сразу на нескольких уровнях: государственном, отраслевом, институциональном и дисциплинарном. Нормативно-правовая база регулярно актуализируется, и сегодня она предъявляет довольно высокие требования к выпускникам неязыковых вузов в том, что касается уровня сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции [1, 2]. Подтверждение этому мы находим в источниках, реализуемых на двух треках нормативного регулирования – управленческом и кадровом.

С позиций реализации планов по стратегическому управлению и развитию государства Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, Федеральная научно-техническая программа развития сельского хозяйства и Программа развития Кубанского государственного аграрного университета под эгидой «Приоритет 2030» постулируют в качестве национальных приоритетов повышение конкурентоспособности государства на международной арене, импортозамещение за счет разработки и внедрения отечественных инновационных технологий и достижений, а также укрепление производственно-технологического суверенитета и продовольственной безопасности России. Все это возможно в полной мере лишь при наличии эффективной системы кадрового обеспечения научно-технологической, производственной и управленческой сфер.

Сегодня наряду с техническими вузами именно аграрные университеты являются теми профильными образовательными учреждениями, которые обеспечивают потребности государства в подготовке профессионалов, готовых создавать и внедрять в реальный сектор экономики наукоемкие технологии, производить высокотехнологичную продукцию, а также обеспечивать управление ключевыми бизнес-процессами на должном уровне. Современные российские специалисты разного профиля – от инженеров до аграриев – должны представлять и отстаивать интересы страны не только в ее пределах, но и за рубежом, участвовать в международной кооперации и обмениваться профессиональным опытом с зарубежными коллегами, изучать лучшие мировые практики и продвигать отечественные разработки. Этому во многом способствует их компетентность в области межкультурной и межкузыковой коммуникации.

С позиций реализации планов по обеспечению кадровых потребностей государства Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и локальные нормативные акты и положения Кубанского государственного аграрного университета задают нормы и формируют принципы организации системы обучения иностранным языкам нынешних студентов – будущих профессионалов российского и мирового агропромышленного и агротехнологического секторов. Все это происходит с ориентацией на последующую сертификацию выпускников аграрных вузов по международным стандартам с целью сформировать их способность и готовность выполнять свои профессиональные обязанности в рамках реального международного взаимодействия.

Широкие возможности Министерства сельского хозяйства Российской Федерации, осуществляющего полномочия учредителя более чем 50 государственных аграрных университетов, а также тесное сотрудничество с Министерством высшего образования и науки РФ позволяют Минсельхоз выстраивать, координировать и совершенствовать систему подготовки высококвалифицированных кадров различных профилей на уровне высшего и дополнительного профессионального образования, в том числе в части языковой подготовки обучающихся. Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина (далее – Кубанский ГАУ) является одним из бесспорных лидеров высшего образования в аграрной индустрии России. В 2024 г. университет занял 2-е место в предметном рейтинге вузов, ежегодно составляемом рейтинговым агентством RAEX, в разделе «сельское хозяйство», уступив первенство лишь Российскому государственному аграрному университету – МСХА им. К.А. Тимирязева [3].

Несмотря на положительные тенденции в актуализации нормативно-правового регулирования системы высшего образования в Российской Федерации, которые, несомненно, повышают эффективность функционирования российских аграрных вузов в целом и Кубанского ГАУ в частности, на сегодняшний день сохраняется немало проблемных зон в организации процесса обучения иностранным языкам студентов аграрных и смежных специальностей [4–6]. Об этом свидетельствуют, в том числе, выводы, полученные в результате комплексного сравнительно-сопоставительного анализа релевантных нормативных источников Российской Федерации и Европейского союза, которые были представлены в докладе И.Е. Федорова на I Всероссийской научно-практической конференции имени Р.П. Мильруда «Методика обучения иностранным языкам – взгляд в будущее» в Тамбове 28 марта 2025 г.

Целью анализа было выявить существующие и потенциальные противоречия в организации процесса языковой подготовки студентов

российского аграрного вуза в срезе нормативно-правового регулирования. Был сделан вывод о несогласованности норм и принципов организации процесса обучения иностранным языкам на уровне бакалавриата и магистратуры в российском аграрном университете с нормативами и положениями актуальной международной правовой базы и методической документации, т.е. реально существующими международными стандартами преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранными языками – в отношении последовательности, непрерывности и трудоемкости предмета «Иностранный язык». На практике это делает практически невозможной итоговую сертификацию выпускников российских аграрных университетов по общепризнанным международным стандартам (*Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*), что, в свою очередь, затрудняет выполнение задачи подготовки современных высококвалифицированных кадров, необходимых для обеспечения стратегического развития государства в ключевых отраслях научно-технологического лидерства. В табл. 1 представлены обобщенные данные проведенного анализа.

Таблица 1

Обобщенные данные анализа нормативных источников

Аспект анализа	Российская Федерация	Европейский союз
Правовой статус иностранного языка	Иностранные языки не закреплены как предмет правового регулирования	24 языка признаны официальными в ЕС и преподаются как иностранные
Уровень владения иностранным языком	УК-4 в бакалавриате – акцент на деловую коммуникацию	Эквивалент уровня B1+ Intermediate по шкале CEFR
	УК-4 в магистратуре – акцент на профессиональную и академическую коммуникацию	Эквивалент уровня C1 Advanced по шкале CEFR
Последовательность и непрерывность изучения иностранного языка	Изучается только на 1-м курсе бакалавриата и в 1-м семестре магистратуры	Преподается последовательно по уровневой системе от A1 до C2
Трудоемкость дисциплины «Иностранный язык»	Всего в бакалавриате 50 акад. ч контактной аудиторной работы	Достижение уровня B1+ требует от 400 до 500 акад. ч контактной работы (начиная с Pre-A1)
	Всего в магистратуре 30 акад. ч контактной аудиторной работы	Достижение уровня C1 требует от 350 до 400 акад. ч контактной работы (начиная с B1+)
Механизмы стандартизации	Общеввропейская шкала CEFR носит рекомендательный характер, а собственных аналогов не существует	Общеввропейская шкала CEFR носит обязательных характер для разработки учебных материалов и программ

Аспект анализа	Российская Федерация	Европейский союз
Сертификация выпускников	Не предусмотрена в обязательном порядке, отсутствует целенаправленная подготовка к сдаче уровня экзамена	Обязательная уровневая сертификация по шкале CEFR в аккредитованных экзаменационных центрах

Понимая проблемность ситуации, еще до формального выявления указанных выше противоречий руководство Кубанского ГАУ отмечало в Программе развития университета на 2021–2030 гг., разработанной под эгидой федеральной программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» и опубликованной в 2021 г., «низкий уровень языковой подготовки персонала» [7. С. 20] в качестве одного из основных внутренних вызовов и ограничений, замедляющих скорость академического взаимодействия, в том числе с международным бизнесом и партнерами. Более подробный анализ данной ситуации представлен в аналитическом исследовании [8].

Противоречия и ограничения (стоп-факторы), выявленные сразу на нескольких уровнях системы российского иноязычного образования, поднимают проблему выбора подхода к разработке перспективной технологии обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов аграрного вуза. Особую актуальность эта задача приобретает в логике тех структурных и сущностных преобразований, которые происходят в настоящее время на уровне отдельно взятого университета (Кубанского ГАУ) и всей системы высшего аграрного образования в России [9].

В то же время мы полагаем, что сам по себе выбор подхода к обучению иностранным языкам студентов аграрного университета является важным, но не решающим фактором для достижения цели по повышению качества языковой подготовки будущих профессионалов агропромышленного комплекса (АПК). Ситуация носит сложный, многоаспектный характер и требует принятия комплекса организационных, методических и педагогических мер на разных уровнях их реализации – от дисциплинарного и институционального до отраслевого и государственного.

В настоящей статье мы сфокусируемся на анализе уже зарекомендовавших себя и только разрабатываемых подходов к профессионально ориентированному обучению иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в России, постараемся выявить их недостатки и преимущества. Также мы проанализируем открытые данные об актуальных потребностях аграрной отрасли в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов, предпочтения самих студентов в выборе изучаемых иностранных языков, определении их количества, а также причины, определяющие такой выбор.

Методология исследования

Целевая модель трансформации Кубанского ГАУ из научно-образовательного университета 2.0 в университет 3.0 как центр образования, науки и инноваций, отраженная в Программе развития 2021 г., предполагает организацию системы непрерывной подготовки кадров (среднее профессиональное, высшее, дополнительное образование; повышение квалификации, профессиональная переподготовка). Помимо этого, отмечена необходимость создания и реализации совместных образовательных программ с российскими и зарубежными университетами с последующей их международной общественно-профессиональной аккредитацией. Для эффективного выполнения подобной задачи, несомненно, требуется эффективная система языковой подготовки как студентов, так и преподавателей, разработка которой началась в 2022 г.

С учетом этого в Программу развития Кубанского ГАУ были включены такие механизмы ее реализации, как: а) внедрение непрерывной системы развития профессиональных компетенций сотрудников (раздел 2.4 Политика управления человеческим капиталом) и б) формирование двуязычной научно-образовательной площадки на базе университета (раздел 2.1 Образовательная политика). В связи с этим были поставлены две практические задачи в логике достижения цели повышения общего уровня владения иностранными языками в вузе: 1) «повышение уровня языковой подготовки студентов, аспирантов, исследователей и преподавателей на основе предметно-языкового метода CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)» [7. С. 38] и 2) внедрение базового стандарта профессиональных компетенций, который помимо прочего должен включать «знание английского языка (повышение доли НПП (научно-педагогических работников. – *Авт.*), владеющих иностранными языками и сертифицированных по международным стандартам, до 35% к 2030 г.)» [7. С. 61].

Акцент на применении предметно-языкового интегрированного метода (CLIL) в обучении иностранному (английскому) языку в Кубанском ГАУ в качестве приоритетного, сделанный в Программе развития университета, может быть обоснован несколькими факторами. Данный метод, а точнее подход к изучению и преподаванию иностранных языков, появился в лингводидактическом арсенале сравнительно недавно, в 1990-х гг. [10], и уже успел зарекомендовать свою эффективность в международном образовательном пространстве. Теоретическому описанию данного подхода и экспериментальной апробации разработанных на его основе методик и технологий, а также изучению их специфики и условий применения посвящено большое количество научных, методических и учебных материалов, как зарубежных, так и российских авторов [11–14]. За последние годы в России было защищено несколько диссертаций на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук, в которых представлены авторские методики обучения профессионально ориентированному иностранному языку в русле методологии CLIL студентов технических и аграрных специальностей [15–17]. Также к защите были представлены диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, в которых предложены авторские модели или методические системы интегрированного (билингвального и мультилингвального) обучения иностранному языку и профильным дисциплинам студентов технических и инженерных специальностей [18–20].

Несмотря на значительную степень разработанности методологии предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам в российских вузах, нельзя утверждать, что CLIL на сегодняшний день является общепризнанным и повсеместно используемым подходом. Об этом в том числе свидетельствуют замечания некоторых российских ученых и преподавателей-практиков: «...идеи предметно-языкового интегрированного обучения, активно применяемого в зарубежной системе образования, не находят широкого применения в системе российского образования» [21. С. 116]. «В настоящее время трудно говорить о массовом, системном внедрении этого подхода в практику современной российской высшей школы» [22. С. 22]. В то же время многие отечественные лингводидакты отмечают различные проблемы и ограничения, возникающие в практике его применения, среди них: 1) низкий входной уровень владения иностранным языком студентами (чаще всего А1–А2 вместо необходимых В1–В2 по шкале CEFR); 2) нехватка квалифицированных преподавателей, одновременно владеющих предметной и иноязычной компетенциями; 3) отсутствие специализированных адаптированных учебных материалов по профилю обучения; 4) организационные барьеры, такие как низкая трудоемкость дисциплины, отсутствие межкафедрального взаимодействия; 5) низкая мотивация участников образовательного процесса из-за отсутствия видимого прогресса [4, 23–26].

Говоря о выборе подхода к обучению иностранному языку как учебному предмету, важно определиться, как именно понимать данный термин. Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин в Современном словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) дают такое определение подходу к обучению: «Базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать» [27. С. 232]. В этой же статье авторы отмечают, что «в методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации подходов к обучению» [27. С. 232]. Со ссылкой на разных исследователей авторы приводят примеры классификации подходов к обучению с позиции психологии овладения ино-

странным языком (М.В. Ляховцкий, 1981), с позиции учета лингвистических факторов (М.Н. Вятютнев, 1984), с позиции выбора объекта обучения (И.А. Зимняя, 1985) и некоторые другие.

В аналитической статье С.В. Титовой [28], представляющей иерархию теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам в рамках компетентно-деятельностной парадигмы современного образования, акцент сделан скорее на классификации методов обучения иностранным языкам как способов достижения (учебных) целей. При этом подход к обучению, отражающий точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать, выступает в роли основообразующего признака классификации методов. Доминирующее положение в образовании, по мнению автора, в настоящее время в мире занимает *компетентностный*, или *компетентно-деятельностный*, *подход*, «ключевым принципом которого является ориентация на результаты, значимые для профессиональной сферы учащегося» [28. С. 87]. Перечисленные характеристики и особенности реализации данного подхода говорят скорее о его общедидактической природе, нас же интересует выбор методического подхода к обучению иностранным языкам в вузе.

Подобную классификацию мы находим в работе П.В. Сысоева и В.В. Завьялова, освещающей методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения [29]. Со ссылкой на В.В. Завьялова [30] авторы перечисляют три методических подхода к осуществляемому в России на протяжении десятков лет обучению студентов неязыковых направлений подготовки профессиональному иностранному языку: иностранный язык для специальных целей (*English for Specific Purposes, ESP*), предметно-языковое интегрированное обучение (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*), иностранный язык как средство овладения специальностью (*English as a Medium of Instruction, EMI*) [29. С. 31–32]. По мнению ученых, выбор одного из данных подходов влияет на отбор содержания и определение методической доминанты в обучении.

В редакционной статье тематического выпуска журнала «Иностранные языки в школе» П.В. Сысоев и И.П. Твердохлебова представили сравнительный обзор подходов к обучению профессиональному иностранному (английскому) языку и профильным дисциплинам на иностранном языке (*ESP, CLIL, EMI*) и сопоставили их по таким критериям, как: а) цель обучения; б) преподаватель; в) предмет обучения; г) предмет оценивания; д) требования к компетенции преподавателя [31. С. 3]. Вкратце описав основные аспекты реализации данных подходов в контексте высшей школы и представив заслуживающие наибольшего внимания исследования (в том числе диссертационные), авторы пришли к выводу о наличии ряда нерешенных проблем, таких как: 1) методология; 2) отбор предметного содержания; 3) разработка учебных программ и пособий; 4) требования к учебным материалам; 5) критерии разделения

студентов на группы; 6) требования к уровню владения языком студентами, 7) требования к компетентности преподавателей, в особенности применительно к предметно-языковому интегрированному курсу иностранного (английского) языка [31. С. 2–9].

Отсутствие единой и общепризнанной классификации подходов к обучению иностранным языкам в российской высшей школе, в том числе в неязыковых вузах, а также наличие множества нерешенных проблем организационного и методического характера, заставило нас обратиться к рассмотрению иных концепций и моделей преподавания и изучения иностранных языков в высшей школе в поисках наиболее оптимального и эффективного пути решения проблемы разработки перспективной технологии обучения иностранному языку студентов аграрного университета. Для этого мы применили метод экспертного анализа научно-методической литературы по теме нашего исследования.

Исследование и результаты

Изучение тематической научно-методической литературы.

Актуальность стоящей перед нами задачи по выбору подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранному языку студентов аграрного вуза подтверждают слова А.А. Прохоровой, которая считает, что «анализ современных научных концепций свидетельствует, что в настоящее время идет активный поиск новых подходов к обучению иностранным языкам студентов-нефилологов» [20. С. 12]. В диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «автором создан и реализован новый подход, интерпретируемый как “мультилингвальный”, предполагающий установление приоритета в обучении на освоении умений и навыков многоязычного общения и осознания специфики инокультурных реалий разноязычных участников кросс-культурной коммуникации» [20. С. 25].

Методология одновременного преподавания нескольких иностранных языков, получившая наименование «мультилингвальное обучение иностранным языкам» (*Multilingualism in Foreign Language Teaching*) [32–34] набирает в последнее время популярность и практическую востребованность в России, прежде всего, в обучении студентов неязыковых направлений подготовки [20, 35, 36]. Исследователи объясняют это несколькими факторами: 1) глобальный тренд на межкультурное взаимодействие и взаимопонимание, социальный заказ на многоязычных специалистов, потенциал развития познавательных и профессиональных компетенций многоязычных работников [35]; 2) требования цифровой экономики в аспекте глобализации, соответствие актуальным запросам работодателей, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда [20]; 3) овладение двумя или несколькими языками в

течение жизни и их применение в зависимости от требований обстановки – признанный факт для большинства людей в мире; границы коммуникации расширились до глобальных масштабов благодаря цифровым технологиям; изучение иностранных языков сегодня не сводится исключительно к присвоению нового языкового кода, а затрагивает разные аспекты личности человека [36].

Можно сказать, что в отечественной лингводидактике это направление оформилось в череде публикаций профессора Н.В. Барышникова и его научных последователей [37–40]. Среди данных публикаций можно выделить программную статью «Мультилингводидактика», в которой ученый представляет «подлинно научный, методически целесообразный подход к обучению иностранным языкам» [41. С. 19]. Отдавая должное значительному опыту преподавания иностранных языков в разных условиях, накопленному в зарубежной и отечественной методике, автор утверждает, что «ценнейшие практические наработки, практический опыт преподавания двух и тем более одного иностранного языка оказываются нерелевантными применительно к теории и практике обучения многоязычию» [41. С. 20]. Он определяет мультилингводидактику как дидактику искусственного многоязычия, которая «исследует процесс овладения четырьмя иностранными языками в условиях организованного обучения, посредством волевых усилий, с использованием методически целесообразных способов и приемов»; иными словами речь идет о ситуации, «когда четыре иностранных языка преподаются обучаемым вне языковой среды, в искусственных учебных условиях университетских занятий, объем которых определен экспериментальным учебным планом», при этом «ни один из четырех языков не может быть освоен студентами интуитивно в результате обильной речевой тренировки. Студент должен усилиями воли овладеть различными видами коммуникативной деятельности на этих языках» [41. С. 21].

Если при соблюдении определенных организационно-педагогических условий подобное мультилингвальное обучение студентов лингвистических или педагогических специальностей оказывается вполне реальным (Пятигорский государственный лингвистический университет), то с учетом упомянутых выше ограничений и проблем в организации профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах ситуация, в которой студенты инженерных или аграрных специальностей изучают одновременно четыре иностранных языка, сродни фантазии. Тем не менее в статье «Мультилингвальный инженер: миф или реальность?» [42] А.А. Прохорова и К.Э. Безукладников опровергают это заблуждение, представляя опыт обучения многоязычию в техническом вузе (Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина), накопленный «в результате проведения успешного лингводидактического эксперимента по формированию

мультилингвальной коммуникативной компетенции у обучающихся разных образовательных уровней» [42. С. 13]. Они утверждают, что «при условии создания мультилингвальной среды и комбинации профессиональной и лингвистической составляющих обучения в техническом вузе будущие инженеры овладевают мультилингвальной коммуникативной компетенцией, обладая реальными практическими преимуществами перед моно- и билингвальными специалистами» [42. С. 16]. Таким образом, «реализация мультилингвального обучения студентов – будущих инженеров... уже не миф, а современная реальность, открывающая новые перспективы для кросс-культурного сотрудничества разноязычных представителей технической интеллигенции» [42. С. 18].

При этом исследователи отмечают определенные сложности в организации такого обучения, среди которых они выделяют проблему подготовки квалифицированных преподавателей-мультилингвов, разработки специальных теоретических и практических курсов, а также отсутствие резервов учебного времени на освоение нескольких иностранных языков, низкую мотивацию студентов технических специальностей к изучению новых языков и культур, поскольку «в условиях технического вуза иностранные языки... не входят в число образовательных приоритетов» [42. С. 12–13, 18].

Удивительным образом отмеченные Н.В. Барышниковым [41], А.А. Прохоровой и К.Э. Безукладниковым [42] проблемы в организации и реализации многоязычного (мультилингвального) обучения в вузе во многом схожи с теми проблемами, которые были отмечены исследователями профессионально ориентированного двуязычного (билингвального) обучения в контексте неязыковых университетов [4, 23–26]. Обобщение проблемных зон, акцентированных в упомянутых выше исследованиях, позволило нам составить список ключевых ограничений (в нашей терминологии – стоп-факторов), препятствующих повышению качества языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей, вне зависимости от количества изучаемых языков и выбранного методического подхода. Среди них мы отмечаем: 1) низкий уровень начальной языковой подготовки студентов, недостаточный для освоения осложненной университетской программы; 2) дефицит квалифицированных преподавателей, сочетающих педагогические, языковые и профильные компетенции; 3) недостаток специализированных адаптированных учебных и оценочных материалов, отвечающих требованиям конкретной области знаний; 4) ограниченность временных ресурсов и институциональная инертность, проявляющиеся в отсутствии межкафедрального взаимодействия и низком приоритете иностранного языка как учебного предмета; 5) низкий уровень мотивации участников образовательного процесса, обусловленный отсутствием видимого прогресса (студенты) и стимулов для внедрения инноваций (преподаватели).

Примечательно, что сегодня появляются исследования, посвященные эволюции мультилингвального подхода к обучению студентов нескольким иностранным языкам в условиях различных категорий учебных заведений. Так, отечественные исследователи (А.С. Лазарева, Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак и др.) отмечают, что на волне смены научной парадигмы в лингводидактике возник новый подход – плюрилингвальный, который воспринимается как дальнейшее развитие мультиили полилингвального образования. При этом подчеркивается, что новый термин не отрицает значимости предшествующих исследований в области многоязычного обучения, а напротив – опирается на их вклад. Плюрилингвальный подход 1) связан с необходимостью расширения языкового репертуара, которая возникает вследствие трансформации профессиональных, академических, социальных и прочих потребностей молодых специалистов; 2) определяется как обучение нескольким иностранным языкам одновременно в условиях ограниченной учебной нагрузки с учетом профессиональной направленности обучения. Его цель – сформировать у обучающихся (в том числе нелингвистических специальностей) комплексную профессионально ориентированную иноязычную компетенцию, достаточную для академической и трудовой мобильности в современном мире. Такой подход позволяет также сформировать устойчивую языковую личность, способную эффективно функционировать в многоязычном профессиональном и культурном пространстве [43, 44]. Однако А.С. Лазарева уточняет, что плюрилингвальный подход в большей степени применим в условиях дополнительного профессионального образования, где спектр предлагаемых к изучению иностранных языков, подходов и технологий их преподавания шире, чем в вузах. По словам автора, «дополнительное образование обеспечивает развитие не только *плюрилингвальной коммуникативной компетенции*, но и в условиях цифровизации становится универсальной платформой для формирования *плюрилингвальной цифровой личности*, способной мягко переключаться между языковыми кодами и коммуникативными ролями в различных сферах деятельности» [45].

Анализ потребностей отрасли и опрос студентов. Сделанный выше вывод подкрепляет наше предположение о том, что сам по себе выбор методического подхода к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе не является решающим фактором выполнения задачи по повышению качества языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей, как инженерных, так и аграрных. Комплексный характер проблемной ситуации заставил нас дополнительно обратиться к анализу таких источников данных, как потребности аграрной отрасли в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов, предпочтения студентов в выборе изучаемых иностранных языков и определении их количества, а также влияющие на такой выбор причины.

Мы убеждены, что на современном этапе развития высшего образования невозможно игнорировать запрос обучающихся в отношении выбора изучаемых иностранных языков, а также их количества. Предпочтения студентов, на наш взгляд, не менее важны, чем объективная оценка потребности отрасли и конкретной рабочей специальности во владении выпускниками вуза теми или иными иностранными языками, так как это напрямую влияет на внутреннюю мотивацию, вовлеченность в учебный процесс и достижение образовательного результата со стороны обучающихся.

Для сбора и анализа данных мы задействовали несколько эмпирических методов: 1) тематический запрос (промпт) к поисковой системе *Perplexity.AI* (<https://www.perplexity.ai/>), которая является вариантом генеративного предварительно обученного трансформера (*generative pre-trained transformer, GPT*), использующего искусственный интеллект для предоставления пользователю мгновенных ответов на запросы на естественном языке с функцией глубокого исследования (*Deep Think*); 2) экспресс опрос студентов первого курса института цифровой экономики и инноваций (направление подготовки 38.03.01 Экономика), обучающихся на программах бакалавриата «Цифровая экономика» (Кубанский ГАУ) и «Цифровая экономика и мировые аграрные рынки» (сетевая программа Кубанского ГАУ и МГИМО (У) МИД РФ), посредством одного из популярных мессенджеров; 3) контент-анализ собранных в ходе опроса студентов данных с помощью чат-бота с генеративным искусственным интеллектом *DeepSeek* (<https://www.deepseek.com/>), который предназначен для выполнения задач по поиску, обработке и генерации различных данных на естественном языке с функцией глубокого исследования (*Deep Think*).

Запрос к поисковой системе *Perplexity.AI* включал следующие вопросы: «Какие иностранные языки сегодня наиболее популярны для изучения среди студентов российских вузов вообще и российских аграрных вузов в частности? Запрос на какие иностранные языки у выпускников есть со стороны отрасли сельского хозяйства? Какие причины и факторы влияют на выбор изучаемых иностранных языков студентами аграрных университетов в России сегодня? Создай интерактивный дашборд с результатами исследования и ссылками на источники данных». Система проанализировала 69 тематических источников, включая научные, научно-популярные и публицистические статьи, и составила отчет на основе 25 наиболее релевантных из них. С полным отчетом можно ознакомиться по ссылке [46]. Мы представим только самые важные количественные и качественные данные, которые позволят нам провести содержательное сравнение с результатами опроса студентов.

Со ссылкой на данные ВЦИОМ, *Perplexity.AI* выделила пять наиболее популярных иностранных языков, преподающихся и изучающихся се-

годня в российских вузах: английский (72,6%), немецкий (12,8%), французский (6,84%), китайский (4,27%), испанский (3,42%). Специфика аграрных вузов в этом отношении проявилась в том, что испанский язык не попал в общий перечень при сохранении своих позиций другими четырьмя языками. Отдельно была отмечена растущая популярность китайского языка в контексте усиления экономического сотрудничества России с Китаем. Среди факторов, влияющих на выбор изучаемых иностранных языков студентами российских вузов, выделяются следующие: международная востребованность языка, профессиональные перспективы, научная коммуникация, требования работодателей, возможность дальнейшего обучения за рубежом. При этом личный интерес студентов к изучаемому языку и транслируемой им культуре занял последнее место в списке, что свидетельствует о прагматической ориентации обучающихся в выборе иностранного языка для изучения в университете.

Потребности аграрной отрасли в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов во многом обусловлены такими факторами, как цифровизация предприятий агропромышленного комплекса, развитие экспортных отношений России с азиатскими и арабскими странами, а также странами Магриба и Глобального Юга. Кроме этого на выбор изучаемого иностранного языка влияет специфика вакансий на конкретные рабочие специальности, такие как агроном-консультант, специалист по экспорту, менеджер агрохолдинга, исследователь агротехнологий, специалист по цифровизации АПК. Работа в каждой должности требует от выпускника знания английского языка на уровне свободного владения (B2–C1 по шкале CEFR), а также знания второго языка (китайского, немецкого, арабского) не ниже, чем на пороговом уровне (B1 по шкале CEFR). При этом особенности преподавания и изучения данных языков должны учитывать такие аспекты будущей профессиональной деятельности выпускников, как оперирование специализированной терминологией, сочетание языковых и предметных знаний, работа с международными партнерами в различных культурных контекстах и другие.

Одновременное изучение нескольких иностранных языков в аграрных вузах России все еще ориентировано на билингвальную модель, когда в качестве первого языка в абсолютном большинстве случаев изучается английский (90%), а в качестве второго – немецкий (12%), французский (6%) или китайский (5%) язык. Примеры того, что в российских аграрных вузах преподаются и изучаются сразу три или четыре иностранных языка (мультилингвальная модель), не были представлены в отчете, подготовленном поисковой системой с генеративным искусственным интеллектом.

Опрос бакалавров первого курса экономического направления подготовки с опорой на полученные данные включал в себя четыре коротких вопроса: «Ты хотел(а) бы изучать больше чем 1 иностранный

язык? Какой иностранный язык ты хотел(а) бы изучать как второй? Какой иностранный язык ты хотел(а) бы изучать как третий? Ты хотел(а) бы изучать одновременно 4 иностранных языка?». В опросе приняли участие 93 человека, что составляет 72% от общего числа русскоязычных обучающихся на двух смежных программах бакалавриата (всего 130 человек). Учитывая, что в качестве первого (и пока единственного) иностранного языка студенты-экономисты изучают английский, то для ответа на второй и третий вопросы анкеты им были предложены на выбор четыре других иностранных языка: немецкий, французский, китайский и испанский – те же самые языки, которые были отмечены *Perplexity.AI* в качестве приоритетных при преподавании и изучении в (аграрных) вузах России. Результаты проведенного опроса представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты опроса студентов Кубанского ГАУ

Вопрос анкеты	«Цифровая экономика»	«Цифровая экономика и мировые аграрные рынки»	Обобщенные данные
Ты хотел(а) бы изучать больше чем 1 иностранный язык?			
Да	45	48	93
Нет	0	0	0
Какой иностранный язык ты хотел(а) бы изучать как второй?			
Французский	20	23	43
Китайский	5	18	23
Испанский	10	2	12
Немецкий	8	3	11
Какой иностранный язык ты хотел(а) бы изучать как третий?			
Китайский	16	14	30
Французский	11	14	25
Испанский	9	14	23
Немецкий	3	5	8
Ты хотел(а) бы изучать одновременно 4 иностранных языка?			
Да	1	10	11
Нет	37	24	61

Интерпретация полученных количественных данных позволяет наглядно оценить отношение обучающихся к идее одновременного изучения нескольких иностранных языков и к выбору их состава: 100%

опрошенных дали однозначно утвердительный ответ на вопрос, хотели ли бы они изучать больше чем один иностранный язык; однако только 12% ответили, что хотели бы одновременно изучать четыре иностранных языка; 66% ответили на этот вопрос отрицательно, остальные 22% не высказали четкой позиции.

В качестве второго иностранного языка 46% опрошенных выбрали бы французский язык, 25% – китайский, 13% – испанский, 12% – немецкий. В качестве третьего иностранного языка 32% опрошенных выбрали бы китайский язык, 27% – французский, 25% – испанский, 9% – немецкий. Примечательно, что в большинстве случаев именно французский и китайский языки вызвали у студентов наибольший интерес к изучению в качестве второго и третьего иностранных языков; при этом испанский и немецкий языки явно проигрывают в приоритетном списке. В целом полученные данные коррелируют с результатами анализа языковой ситуации в российских вузах, проведенного с помощью поисковой системы *Perplexity.AI*, а также подкрепляют тезис о росте интереса современных российских студентов именно к китайскому языку.

Для выявления причин, мотивирующих студентов изучать иностранные языки в университете и определяющих их выбор, мы проанализировали данные, полученные в ходе комплексного тестирования бакалавров, проведенного в начале первого года обучения (2024/25 учебный год), в части индивидуального целеполагания. Для этого студентам была предложена модель постановки «умных» целей изучения иностранного языка *SMART goal* (*Specific* – конкретная, *Measurable* – измеримая, *Achievable* – достижимая, *Relevant* – актуальная, *Time-bound* – ограниченная по времени). Всего было опрошено 117 человек, что составляет 90% от общего числа русскоязычных обучающихся на двух смежных программах бакалавриата (всего 130 человек). В рамках настоящего исследования нам интересен блок данных из раздела *Relevant*, поскольку предложенные формулировки позволяют оценить собственное понимание студентами практической значимости и личностной ценности владения иностранным языком, прежде всего английским. Результаты целеполагания представлены в табл. 3.

Интерпретация полученных количественных данных позволяет оценить отношение обучающихся к необходимости изучения как минимум одного иностранного языка (английского) и выявить аспекты его ценностного восприятия. Очевидно, что современные студенты-экономисты воспринимают английский язык в качестве инструмента профессионального развития, повышения уровня профессиональной мобильности и отчасти личностного роста. На наш взгляд, это говорит о здоровом прагматизме, об отношении к английскому уже не лишь как к одному из иностранных языков, а скорее как к неотъемлемому навыку в глобальной профессиональной экосистеме, который обеспечивает конкурентные

преимущества, доступ к международным рынкам труда и беспрепятственной интеграции в мировое бизнес пространство.

Таблица 3

Актуальность изучения иностранного языка по мнению студентов

Причина изучения английского языка	«Цифровая экономика»	«Цифровая экономика и мировые аграрные рынки»	Обобщенные данные
Профессиональное развитие (работа в международной компании, развитие бизнеса, конкурентоспособность на рынке труда)	44%	51%	47,5%
Мобильность и коммуникация (отсутствие языкового барьера, свободное общение за рубежом, знакомство с культурой)	43%	27%	35%
Когнитивно-личностный рост (расширение кругозора, доступ к информации, интеллектуальное развитие)	13%	10%	11,5%
Уверенность и комфорт (избегание трудностей в общении, преодоление дискомфорта в среде языка)	2%	3%	2,5%
Глобальная актуальность языка (международный статус языка, необходимость навыка в современном мире)	2%	1%	1,5%

Подавляющее большинство мотивов (более 80%) связано с конвертацией иноязычной коммуникативной компетенции в ресурс для карьерного роста, трансграничной мобильности и деловой коммуникации. Это может свидетельствовать о стратегическом видении иностранного (английского) языка студентами как условия успеха в цифровой экономике без границ. Кроме прочего, такое восприятие демонстрирует трансформацию самого статуса английского языка в глазах обучающихся – из простой учебной дисциплины в базовый профессиональный навык.

В целом полученные данные также коррелируют с результатами анализа языковой ситуации в российских вузах, проведенного с помощью поисковой системы *Perplexity.AI*. Главное отличие заключается в минимизации абстрактного восприятия студентами иностранного языка (английского) и конкретизации его утилитарной ценности. Несомненно, собранные нами данные и сделанные на основе их интерпретации выводы должны быть учтены в решении проблемы выбора релевантного методического подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранному(-ым) языку(-ам) студентов неязыковых направлений подготовки аграрных и смежных специальностей на базе Кубанского ГАУ. Одним из главных методологических ориентиров в данном случае выступает прагматическая ориентация самих обучающихся, их нацеленность на применение приобретенных лингвистических знаний, развитых коммуникативных умений и сформированной иноязычной коммуникативной компетенции в целом в сугубо прикладном ключе и с целью становления в качестве широко востребованных высококвалифицированных специалистов международного класса.

Заключение

Актуализация нормативно-правового регулирования высшего образования в Российской Федерации, несомненно, способствует повышению эффективности функционирования российских вузов. В то же время высокие требования к выпускникам неязыковых специальностей (в том числе аграрных) в отношении их языковой подготовки в условиях многочисленных проблем и противоречий организационно-педагогического характера, выявленных сразу на нескольких уровнях образовательной системы, поднимают проблему выбора подхода к разработке перспективной технологии обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов аграрного вуза.

Комплексное исследование, нацеленное на выявление оптимальных путей и шагов по преодолению системных ограничений в том, что касается качества языковой подготовки и уровня сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов аграрных и смежных специальностей, охватило такие аспекты, как нормативно-правовое регулирование и дидактико-методическое сопровождение образовательного процесса вуза. Также были проанализированы данные об актуальных отраслевых потребностях агропромышленного комплекса в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов и предпочтения самих обучающихся в том, что касается выбора изучаемых иностранных языков, их количества и регулирующих этот выбор причин.

Сравнительно-сопоставительное изучение нормативных источников Российской Федерации и Европейского союза выявило комплекс

противоречий в организации процесса языковой подготовки студентов российских аграрных вузов (на примере Кубанского ГАУ), среди которых: 1) неопределенный правовой статус иностранного языка; 2) отсутствие преемственности в языковой подготовке на этапах школа–вуз и бакалавриат–магистратура; 3) завышенные требования к уровню овладения иностранным языком выпускниками неязыкового университета; 4) заниженная трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» в учебных планах вуза; 5) отсутствие рабочих механизмов для стандартизации оценивания уровня владения иностранным языком; 6) отсутствие обязательной сертификации выпускников по общепризнанным международным стандартам.

Экспертный анализ уже существующих и только разрабатываемых методических подходов к обучению иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки (инженерных, технических, аграрных) продемонстрировал наличие большого количества единообразных проблемных зон, препятствующих повышению качества их языковой подготовки вне зависимости от количества изучаемых иностранных языков, среди которых: 1) низкий уровень начальной языковой подготовки студентов; 2) дефицит квалифицированных педагогических кадров; 3) недостаток специализированных адаптированных учебных и оценочных материалов; 4) ограниченность временных ресурсов и институциональная инертность; 5) низкий уровень мотивации участников образовательного процесса.

Экспериментальное изучение данных, демонстрирующих потребности аграрной отрасли в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов, показало, что к современным профессиям в области сельского хозяйства и агробιοтехнологий предъявляются требования владения двумя и более иностранными языками на уровне от порогового до свободного. При этом чем большим количеством языков владеют такие специалисты, тем больше карьерных перспектив перед ними открывается в сфере международного сотрудничества. В приоритете находятся языки стран Азии, Ближнего Востока и Глобального Юга (китайский, арабский, испанский, французский); английский язык позиционируется как обязательный рабочий инструмент для деловых и академических коммуникаций.

Детальный анализ предпочтений обучающихся – бакалавров экономического направления подготовки аграрного вуза (Кубанского ГАУ) – подкрепил сделанные нами ранее выводы о прагматическом разрыве в системе российского иноязычного образования. Желание и готовность студентов изучать одновременно несколько иностранных языков (от двух до четырех), восприятие английского языка как неотъемлемого профессионального навыка в глобальной цифровой экосистеме и как инструмента интеграции в мировое бизнес-пространство, прагматический взгляд на

овладение вторым и последующими иностранными языками для повышения собственной ценности как высококлассного специалиста – все это, с одной стороны, говорит о стремлении современных студентов к карьерному росту и конвертации иноязычной коммуникативной компетенции в ресурс для профессиональной мобильности. С другой стороны, это свидетельствует о критическом состоянии наличествующей системы языковой подготовки в аграрном вузе, со всеми ее проблемами и ограничениями организационно-педагогического характера, неспособной удовлетворить одновременно высоким нормативным требованиям образовательной программы и амбициозным запросам студентов.

С опорой на сделанные выводы мы считаем нашу гипотезу состоятельной и утверждаем, что разработка перспективной технологии обучения иностранному(-ым) языку(-ам) в аграрном вузе требует не столько выбора «идеального» методического подхода, сколько системного устранения выявленных стоп-факторов посредством гармонизации нормативно-правовой базы, усиления ресурсного обеспечения, а также ориентации на прагматические профессионально-коммуникативные цели обучающихся. Только комплексный подход к решению стоящей перед нами задачи позволит подготовить по-настоящему конкурентоспособных профессионалов для достижения технологического лидерства России на мировой агропромышленной арене.

Список источников

1. **Бушуева М.А.** Оценка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 4-3 (35). С. 75–78.
2. **Тарабарина Ю.А.** Оценивание сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 274–280.
3. **Предметные** рейтинги вузов: сельское хозяйство (2024 год). URL: https://gaex-ru.com/education/subject_ranking/agriculture/2024/ (дата обращения: 21.07.2025).
4. **Анисимова А.Т.** Проблемы реализации предметно-языкового интегрированного курса в неязыковом вузе // Эпомен: филологические науки. 2022. № 2. С. 8–16.
5. **Федоров И.Е.** Низкая трудоемкость иностранного языка как фактор неэффективной языковой подготовки в неязыковом вузе // Focus on Language Education and Research, 2023. Т. 4, № 3. С. 84–108.
6. **Позребняк Н.В., Федоров И.Е.** Проблемы организации учебного процесса в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для магистрантов неязыкового вуза // Наука. Образование. Профессия. Science. Education. Profession : материалы III Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, Уфа, 12 марта 2024 г. Уфа : Башкирский государственный аграрный университет, 2024. С. 129–133.
7. **Программа** развития университета на 2021–2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Краснодар : Кубанский ГАУ им. И.Т. Трубилина, 2021. 184 с.
8. **Федоров И.Е., Прохорова А.А., Лазарева А.С.** Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза // Язык и культура. 2025. № 69. С. 247–274.

9. **Высшее** аграрное образование: состояние, проблемы и перспективы : сб. ст. по материалам учеб.-метод. конф. / отв. за вып. Е.В. Кудинова, О.И. Федосеева. Краснодар : КубГАУ, 2024. 452 с.
10. **Marsh D.** Bilingual education and content and language integrated learning. Paris : University of Sorbonne, 1994.
11. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
12. **Klewitz B.** Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Methodology of Bilingual Teaching. Ibidem Press, 2021. 320 p.
13. **Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукоянова М.А.** Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL : учеб.-метод. пособие. Казань : КФУ, 2020. 101 с.
14. **Зорина Е.М.** Методика преподавания иностранных языков и культур – предметно-языковое интегрированное обучение : учеб. пособие для вузов. СПб. : Лань, 2023. 144 с.
15. **Григорьева К.С.** Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL (на примере направления «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования») : дис. ... канд. пед. наук. 2016. 223 с.
16. **Байдикова Т.В.** Методика обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «агроинженерия» на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2021. 226 с.
17. **Токмакова Ю.В.** Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2021. 245 с.
18. **Аликина Е.В.** Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 432 с.
19. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественно-научных направлений : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 468 с.
20. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
21. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.
22. **Крылов Э.Г.** Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20–29.
23. **Сысоев П.В.** Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371.
24. **Дубских А.И.** Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений: преимущества и проблемы внедрения // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 4 (39). С. 44–51.
25. **Завьялов В.В.** Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12, № 2. С. 63–74.

26. **Федоров И.Е.** Факторы снижения результативности обучения иностранным языкам и пути их преодоления // Focus on Language Education and Research, 2022. Т. 3, № 4. С. 34–45.
27. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Современный словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам. 2-е изд., стер. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
28. **Титова С.В.** Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102.
29. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30–39.
30. **Завьялов В.В.** Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. Т. 2, № 6. С. 175–184.
31. **Сысоев П.В., Тердохлебова И.П.** Предметно-языковое интегрированное обучение в России: история вопроса и современные исследования // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 2–9.
32. **Siemund P., Bonnet A.** Foreign Language Education in Multilingual Classrooms. John Benjamins Publishing Company, 2018. 423 p.
33. **Pitkanen-Huhta A.** Multilingualism in (Foreign) Language Teaching and Learning // Qualitative Research Topics in Language Teacher Education. Routledge, 2019. P. 137–142.
34. **Kholmuratov J.** The Role of Multilingualism in Foreign Language Teaching // Modern Science and Research. Zenodo, 2024. P. 1180–1183.
35. **Евдокимова Н.В.** Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей : дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009. 504 с.
36. **Обучение** иностранным языкам в мультилингвальном мире / А.П. Миньяр-Белоручева, П.И. Сергиенко, О.М. Бредихина [и др.]. М. : ООО «Издательство Прометей», 2024. 284 с.
37. **Барышников Н.В.** Формирование основ многоязычной личности в условиях средней школы // Обучение иностранным языкам: традиции инновации : сб. науч. ст. Пятигорск, 2001. С. 3–11.
38. **Барышников Н.В.** Дидактика многоязычия // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2003. № 3. С. 10–12.
39. **Барышников Н.В., Бодоньи М.А.** Концепции доминантного языка в обучении многоязычию // Обучение иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы – Лемпертовские чтения – VIII : материалы Междунар. науч.-метод. симп., Пятигорск, 25–26 мая 2006 г. Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2006. С. 3–11.
40. **Барышников Н.В., Бодоньи М.А.** Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 22–24.
41. **Барышников Н.В.** Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.
42. **Прохорова А.А., Безукладников К.Э.** Мультилингвальный инженер: миф или реальность? // Иностранные языки в школе. 2021. № 8. С. 11–19.
43. **Лазарева А.С.** Психолого-педагогический профиль взрослого, изучающего иностранные языки в плюрилингвальной корпоративной среде // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2025. № 21. С. 15–22.
44. **Лазарева А.С.** Основные компоненты методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN125.pdf> (дата обращения: 04.05.2025).

45. *Прохорова А.А., Лазарева А.С., Безукладников К.Э.* Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме. М. : Мир науки, 2025. Сетевое издание. URL: <https://izd-mn.com/PDF/28MNNPM25.pdf>
46. *Иностранные языки в российских аграрных вузах: комплексное исследование и интерактивный дашборд.* URL: <https://www.perplexity.ai/search/kakie-inostrannye-izyuki-segod-ANfN9sfvT.e3gV7YrcjhRg?0=d> (дата обращения: 21.07.2025).

References

1. Bushueva M.A. (2011) Ocenka urovnja sformirovannosti inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii v neязыkovom vuze [Assessment of the level of formation of foreign language communicative competence in a non-linguistic university] // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 4-3 (35). pp. 75–78.
2. Tarabarina Ju.A. (2021) Ocenivanie sformirovannosti inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata neязыkovyh napravlenij podgotovki [Foreign language communicative competence assessment of undergraduate students of non-linguistic specialties] // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. Vol. 10. 1 (34). pp. 274–280.
3. Predmetnye rejtingi vuzov: sel'skoe hozjajstvo (2024 god) [Subject ratings of universities: agriculture (2024)]. URL: https://raex-rr.com/education/subject_ranking/agriculture/2024/ (Accessed: 21.07.2025).
4. Anisimova A.T. (2022) Problemy realizacii predmetno-jazykovogo integrirovannogo kursa v neязыkovom vuze [The problems of content language integrated course at non-linguistic universities] // Jepomen: filologicheskie nauki. 2. pp. 8–16.
5. Fedorov I.E. (2023) Nizkaja trudoemkost' inostrannogo jazyka kak faktor nejeffektivnoj jazykovoj podgotovki v neязыkovom vuze [Understated EFL Course Workload as a Factor of Inefficient Language Training at Non-linguistic University] // Focus on Language Education and Research. 4 (3). pp. 84–108.
6. Pogrebnjak N.V., Fedorov I.E. (2024) Problemy organizacii uchebnogo processa v ramkah discipliny 'Professional'nyj inostrannyj jazyk' dlja magistrantov neязыkovogo vuza [Problems in Education Process of the Subject 'Professional Foreign Language' for Master's Students of a Non-Linguistic University] // Nauka. Obrazovanie. Professija. Science. Education. Profession: materialy III Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Ufa, 12 marta 2024 goda. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. pp. 129–133.
7. Programma razvitiya universiteta na 2021-2030 gody v ramkah realizacii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva 'Prioritet 2030' [2021-2030 university development program as part of the federal strategic academic leadership program 'Priority 2030'] (2021). Krasnodar: FGBOU VO Kubanskij GAU im. I.T. Trubilina. 184 p.
8. Fedorov I.E., Prochorova A.A., Lazareva A.S. (2025) Analiticheskij podhod k tipologii problem obuchenija inostrannomu jazyku studentov agrarnogo vuza [Analytical approach to the typology of problems of teaching foreign language to agrarian university students] // Yazyk i kul'tura. 69. pp. 247–274.
9. Vysshee agrarnoe obrazovanie: sostojanie, problemy i perspektivy: sb. st. po materialam ucheb.-metod. konf. / otv. za vyp. E.V. Kudinova, O.I. Fedoseeva [Higher agricultural education: status, problems and prospects] (2024). Krasnodar: KubGAU. 452 p.
10. Marsh D. (1994) Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: University of Sorbonne.
11. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. 173 p.
12. Klewitz B. (2021) Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Methodology of Bilingual Teaching. Ibidem Press. 320 p.

13. Salehova L.L. Grigor'eva K.S., Lukojanova M.A. (2020) Pedagogicheskaja tehnologija dvujazychnogo obuchenija CLIL: uchebno-metodicheskoe posobie [Pedagogical Technology of Bilingual Teaching CLIL]. Kazan': KFU. 101 p.
14. Zorina E.M. (2023) Metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov i kul'tur – predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie: Uchebnoe posobie dlja vuzov [Methods of teaching foreign languages and cultures - CLIL]. SPb. : Izdatel'stvo Lan'. 144 p.
15. Grigor'eva K.S. (2016) Formirovanie u studentov tehničeskogo vuza inojazyčnoj kompetencii v sfere professional'noj kommunikacii na osnove tehnologii CLIL (na primere napravlenija 'Tehničeskaja ekspluatacija transportnogo radiooborudovanija') [Building of foreign language competence in technical university students in the field of professional communication based on CLIL technology]. Pedagogics cand. dis. 223 p.
16. Bajdikova T.V. (2021) Metodika obuchenija inojazyčnomu professional'nomu obshheniju studentov napravlenija podgotovki "agrozhennerija" na osnove realizacii modeli integrirovannogo predmetno-jazykovogo obuchenija [The methodology of teaching foreign-language professional communication to students of the agroengineering training course based on the implementation of CLIL]. Pedagogics cand. dis. Tambov. 226 p.
17. Tokmakova Ju.V. (2021) Metodika integrirovannogo predmetno-jazykovogo obuchenija professional'nomu inostrannomu jazyku studentov napravlenija podgotovki "Tehnologija proizvodstva i pererabotki sel'skohozjajstvennoj produkcii" [Methodology of integrated subject-language teaching of a professional foreign language to students of the field of training "Technology of production and processing of agricultural products"]. Pedagogics cand. dis. Tambov. 245 p.
18. Alikina E.V. (2017) Konceptcija obuchenija ustnoj perevodcheskoj dejatel'nosti v sisteme vysshego lingvisticheskogo obrazovanija na osnove integrativnogo podhoda [The concept of teaching interpretation in the system of higher linguistic education based on an integrative approach]. Pedagogics doc. dis. Nizhnij Novgorod. 432 p.
19. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaja sistema obuchenija inojazyčnoj mezhkul'turnoj kommunikacii studentov bakalavriata estestvenno-nauchnyh napravlenij [Cognitive-discursive system of teaching foreign-language intercultural communication to undergraduate students in natural sciences]. Pedagogics doc. dis. Nizhnij Novgorod. 468 p.
20. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaja sistema multilingval'nogo obuchenija studentov tehničeskogo vuza [Methodological System of Multilingual Teaching of Students at a Technical University]. Pedagogics doc. dis. Nizhnij Novgorod. 512 p.
21. Almazova N.I., Baranova T.A., Haljapina L.P. (2017) Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obuchenija inostrannym jazykam i professional'nym disciplinam v zarubezhnoj i rossijskoj lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics] // Yazyk i kul'tura. 39. pp. 116–134.
22. Krylov E.G. (2021) Rechemyslitel'naja kontekstno obuslovlennaja dejatel'nost' kak osnova predmetno-jazykovogo obuchenija v nejazykovom vuze [Cognitive context-related activities as a basis for content and language integrated learning at a university] // Inostrannye jazyki v shkole. 5. pp. 20–29.
23. Sysoev P.V. (2019) Diskussionnye voprosy vnedrenija predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija studentov professional'nomu obshheniju v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in russia] // Yazyk i kul'tura. 48. pp. 349–371.
24. Dubskih A.I. (2020) Predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku studentov nejazykovykh napravlenij: preimushhestva i problemy vnedrenija [Content and language integrated learning in foreign language to students of non-linguistic specialties: advantages and problems of implementation] // Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki. 4 (39). pp. 44–51.

25. Zav'jalov V.V. (2021) Pedagogicheskie uslovija predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija studentov nelingvisticheskikh napravlenij podgotovki (na primere napravlenija podgotovki "Yurisprudencija") [Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training "Law")] // *Obshhestvo. Kommunikacija. Obrazovanie*. 12 (2). pp. 63–74.
26. Fedorov I.E. (2022) Faktory snizhenija rezul'tativnosti obuchenija inostrannym yazykam i puti ih preodolenija [Factors of Reduction in Efficiency of Teaching Foreign Languages and Ways to Avoid Them] // *Focus on Language Education and Research*. 3 (4). pp. 34–45.
27. Azimov E.G. Schukin A.N. (2019) *Sovremennij slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij: Teorija i praktika obuchenija jazykam. 2-e izdanie, stereotipnoe* [Modern dictionary of methodological terms and concepts: Theory and practice of language teaching]. M.: Russkij jazyk. Kursy. 496 p.
28. Titova S.V. (2023) Ierarhija sovremennyh teorij, metodov i podhodov k obucheniju inostrannym jazykam [Hierarchy of Modern Theories, Methods and Approaches to Teaching Foreign Languages] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija*. 4. pp. 85–102.
29. Sysoev P.V., Zav'jalov V.V. (2021) Metodicheskie principy predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija [Methodological principles of content and language integrated learning] // *Inostrannye jazyki v shkole*. 5. pp. 30–39.
30. Zav'jalov V.V. (2018) Modeli obuchenija inostrannomu jazyku dlja professional'nyh celej studentov nelingvisticheskikh napravlenij podgotovki [Models of teaching students of non-linguistic majors a foreign language for the professional purposes] // *Derzhavinskij forum*. 2 (6). pp. 175–184.
31. Sysoev P.V., Tverdokhlebova I.P. (2021) Predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie v Rossii: istorija voprosa i sovremennye issledovanija [Content and language integrated learning in Russia: history and current research] // *Inostrannye jazyki v shkole*. 5. pp. 2–9.
32. Siemund P., Bonnet A. (2018) *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. John Benjamins Publishing Company. 423 p.
33. Pitkanen-Huhta A. (2019) Multilingualism in (Foreign) Language Teaching and Learning // *Qualitative Research Topics in Language Teacher Education*, G. Barhuizen (Ed.). Routledge. pp. 137–142.
34. Kholmuratov J. (2024) The Role of Multilingualism in Foreign Language Teaching // *Modern Science and Research*. Zenodo. pp. 1180–1183.
35. Evdokimova N.V. (2009) Konceptija formirovanija mnogojazyčnoj kompetencii studentov nejazykovyh special'nostej [The concept of formation of multilingual competence of students of non-linguistic specialties]. *Pedagogics doc. dis. Stavropol'*. 504 p.
36. Obuchenie inostrannym jazykam v mul'tilingval'nom mire / A.P. Min'jar-Beloručeva, P.I. Sergienko, O.M. Bredikhina [et al.] [Teaching foreign languages in a multilingual world] (2024). M.: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju 'Izdatel'stvo Prometej'. 284 p.
37. Baryshnikov N.V. (2001) Formirovanie osnov mnogojazyčnoj lichnosti v uslovijah srednej shkoly [Formation of the foundations of a multilingual personality in secondary school] // *Obuchenie inostrannym jazykam: tradicii innovacii. Sb. nauch. statej. Pjatigorsk*. pp. 3–11.
38. Baryshnikov N.V. (2003) Didaktika mnogojazyčija [Didactics of multilingualism] // *Vestnik Pjatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 3. pp. 10–12.
39. Baryshnikov N.V., Bodon'i M.A. (2006) Konceptii dominantnogo jazyka v obuchenii mnogojazyčiju [Dominant language concepts in teaching multilingualism] // *Obuchenie inostrannym jazykam i kul'turam: diskussionnye i nereshennye voprosy – Lempertovskie chtenija – VIII: Materialy Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma,*

- Pjatigorsk, 25–26 maja 2006 goda. Pjatigorsk: Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvističeskij universitet. pp. 3–11.
40. Baryshnikov N.V., Bodon'i M.A. (2008) Didaktika mnogojazyčhija: teorija i fakty [Didactics of multilingualism: theory and facts] // Inostrannye jazyki v shkole. 2. pp. 22–24.
 41. Baryshnikov N.V. (2004) Mul'tilingvodidaktika [Multilinguadidactics] // Inostrannye jazyki v shkole. 5. pp. 19–27.
 42. Prokhorova A.A., Bezukladnikov K.E. (2021) Mul'tilingval'nyj inžener: mif ili real'nost'? [Multilingual engineer: myth or reality?] // Inostrannye jazyki v shkole. 8. pp. 11–19.
 43. Lazareva A.S. (2025) Psihologo-pedagogičeskij profil' vzroslogo, izučajushhego inostrannye jazyki v pljurilingval'noj korporativnoj srede [Psychological and pedagogical profile of an adult learning foreign languages in a plurilingual corporate environment] // Gumanitarnye issledovanija. Pedagogika i psihologija. 21. pp. 15–22.
 44. Lazareva A.S. (2025) Osnovnye komponenty metodičeskoj sistemy pljurilingval'nogo korporativnogo obučenija vzroslyh [The main components of the methodological system of plurilingual corporate adult education] // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 13 (1). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN125.pdf> (Accessed: 04.05.2025).
 45. Prokhorova A.A., Lazareva A.S., Bezukladnikov K.E. (2025) Nepreryvnoe obrazovanie: obučenie inostrannym jazykam v pljurilingval'noj paradigme [Life-long education: teaching foreign languages in a plurilingual paradigm]. Monografija. M.: Mir nauki. Setevoe izdanie. URL: <https://izd-mn.com/PDF/28MNNPM25.pdf>
 46. Inostrannye jazyki v rossijskih agrarnyh vuzakh: kompleksnoe issledovanie i interaktivnyj dashboard [Foreign languages in Russian agricultural universities: a comprehensive study and an interactive dashboard]. URL: <https://www.perplexity.ai/search/kakie-inostrannye-jazyki-segod-ANfN9sfvT.e3gV7YrcjhRg?0=d> (Accessed: 21.07.2025).

Информация об авторах

Федоров И.Е. – аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); руководитель Центра языковой подготовки, Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия). E-mail: ilyaevgenjevich@gmail.com

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

Сорокоумова С.Н. – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования; главный научный сотрудник, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (Москва, Россия); главный научный сотрудник, Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Fedorov I.E., Post-Graduate Student of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Head of the Center for Language Training, Kuban State Agrarian University (Krasnodar, Russia). E-mail: ilyaevgenjevich@gmail.com

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

Sorokoumova S.N., D.Sc. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Chief Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service (Moscow, Russia); Chief Researcher, Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 15.09.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 15.09.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья

УДК 378+37.0

doi: 10.17223/19996195/73/12

Гуманитарное содержание человеческого капитала в российской и зарубежной высшей школе: к постановке проблемы

**Олеся Владимировна Цигулева¹, Наталия Николаевна Абакумова²,
Светлана Ивановна Поздеева³**

¹ *Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия*

² *Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

³ *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

¹ *oltsiguleva@yandex.ru*

² *tomsk-ann@yandex.ru*

³ *svetapozd@mail.ru*

Аннотация. Приводятся результаты проблемно-тематического исследования гуманитарного содержания человеческого капитала. В основу работы положены идеи и научное наследие профессора Г.Н. Прокументовой (1946–2015), известного томского ученого и методолога. Актуализирована проблема формирования человеческого капитала в условиях, когда университет становится драйвером социально-экономического развития страны. Недооценка важности данной проблемы может привести к искажению истинного смысла образования – самопознания, саморазвития и постижения окружающего мира.

Цель исследования – теоретическое обоснование и концептуализация гуманитарного содержания человеческого капитала в условиях стандартизации российской и зарубежной высшей школы. Для достижения поставленной цели использованы: междисциплинарный анализ и синтез данных из философской, социологической, психолого-педагогической литературы; историко-методологический анализ (изучение документов, концепций, положений); анализ зарубежного и отечественного психолого-педагогического опыта в области человеческого капитала; анализ нормативно-правовых документов, диссертационных исследований.

Исследован генезис понятия «человеческий капитал». Основные подходы к дефиниции были заложены в XX в., фундаментом послужили базовые позиции рыночной экономики, где знания представляются особой формой капитала. Показано, как технократизация образования приводит к кризису классической системы подготовки специалистов в вузе и дегуманизации социума. Выделены барьеры, препятствующие гуманизации образования в целом и человеческого капитала в частности: унификация, формализация моделей обучения (или доминирование одной модели обучения), монополизм мышления, нечувствительность к трансформационным изменениям.

В исследовании «человеческий капитал» представлен через призму гуманитарного подхода Г.Н. Прокументовой, где главный акцент делается на активном участии человека в собственном образовании: создании собственного капитала,

который позволяет ему реализовывать свой личностный потенциал для собственных и социальных нужд. Проведен сравнительный анализ реформирования образовательных систем европейских стран (Германия, Дания, Франция, Великобритания, Болгария, Чехия, Польша, Словакия). Зарубежный опыт показывает, что унификация образовательного сегмента является причиной дегуманизации высшего образования. Выделенные характеристики стран – участниц Болонского соглашения указывают на доминирование экономических интересов, реализуемых в трансформации и оптимизации системы высшего образования взамен гуманитарного содержания. Отмечено, что глобальные трансформации в европейском образовательном сегменте стали причиной унификации зарубежной высшей школы, привели к потере идентичности специфики и культуры национального образования государств. В российской образовательной системе фиксируется переход от унификации и типизации российского образования по европейскому шаблону к самобытной структуре со своими историческими, культурными и образовательными истоками.

Результаты исследования показали, что теоретическое обоснование и концептуализация гуманитарного содержания человеческого капитала ведут к пониманию сущности человека, его предназначения, т.е. гуманистического смысла человеческой цивилизации в целом. Установлено, что феномен «гуманитарного содержания человеческого капитала» отражает концептуальные трансформации, обусловленные реформированием национальных образовательных систем. Констатируется, что современная политическая обстановка приводит к усилению российского образовательного сегмента, сохранению его фундаментальности и дает возможность построения инновационной архитектуры образовательного пространства, ориентированного на национальные ценности. Концептуализация гуманитарного содержания человеческого капитала в российской высшей школе и методология гуманитарного исследования Г.Н. Прозументовой будут способствовать преодолению антропологического дефицита в образовании, барьеров в реализации образовательного выбора и построении собственной образовательной траектории обучающихся.

Ключевые слова: гуманитарное содержание человеческого капитала, гуманитарный подход, высшая школа, дегуманизация личности, стандартизация образования, Болонский процесс

Для цитирования: Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И. Гуманитарное содержание человеческого капитала в российской и зарубежной высшей школе: к постановке проблемы // Язык и культура. 2026. № 73. С. 255–273. doi: 10.17223/19996195/73/12

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/12

Humanitarian content of human capital in Russian and foreign high school: formulating the problem

Olesya V. Tsiguleva¹, Natalia N. Abakumova², Svetlana I. Pozdeeva³

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

² National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

³ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

¹ oltsiguleva@yandex.ru

² tomsk-ann@yandex.ru

³ svetapozd@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the results of a problem-thematic study of the human capital's humanitarian content. The research is based on the ideas and scientific heritage of Professor G.N. Prozumentova (1946–2015), to whose memory this study is dedicated. The problem of human capital formation is updated, where the university becomes the driver of the country's socio-economic development. This leads to a distortion of the true meaning of education – self-knowledge and comprehension of the surrounding world.

The study purpose is to theoretically substantiate and conceptualize the humanitarian content of human capital in the context of Russian and foreign higher education standardization. To achieve this goal, the following were used: interdisciplinary analysis and synthesis of data from philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature; historical and methodological analysis (study of documents, concepts, provisions); analysis of foreign and domestic psychological and pedagogical experience in the human capital field; analysis of regulatory documents, dissertations.

The genesis of the "human capital" concept has been studied. The main approaches to definition were laid in the 20th century, the foundation was the basic positions of the market economy, where knowledge seems to be a special form of capital. It is shown how the technocratization of education leads to the crisis of the classical system of training specialists at the university and the dehumanization of society. Barriers that impede the humanization of education in general and human capital in particular are highlighted – unification, formalization of learning models (or the dominance of one learning model), monopolism of thinking, insensitivity to transformational changes.

The study presents "human capital" through the lens of G.N. Prozumentova's humanitarian approach, emphasizing individuals' active participation in their own education: the creation of personal capital that enables them to realize their personal potential for personal and social needs. A comparative analysis of educational system reforms in European countries (Germany, Denmark, France, Great Britain, Bulgaria, the Czech Republic, Poland, and Slovakia) is presented. International experience demonstrates that the educational sector unification is the cause of the dehumanization of higher education. The highlighted characteristics of countries participating in the Bologna Agreement indicate the dominance of economic interests, which are realized in the transformation and optimization of the higher education system at the expense of humanities content. It was recorded that global transformations in the European educational segment became the reason for the unification of foreign higher education, led to the loss of identity of the specifics and culture of the national education of states. The Russian educational system is undergoing a transition from the unification and typification of Russian education according to the European model to a distinctive structure with its own historical, cultural, and educational roots.

The study's results demonstrated that theoretically substantiating and conceptualizing the humanities content of human capital leads to an understanding of the essence of humanity, its purpose, and, ultimately, the humanistic meaning of human civilization as a whole. The study found that the phenomenon of the "humanities content of human capital" reflects conceptual transformations driven by the reform of national education systems.

It is stated that the modern political situation leads to the strengthening of the Russian educational segment, preserving its fundamentality and makes it possible to build an innovative architecture of the educational space focused on national values. The conceptualization of the humanitarian content of human capital in Russian higher education and the methodology of humanitarian research by G.N. Prozumentova will help overcome: the anthropological deficit in education, barriers in the implementation of educational choices and the construction of their own educational trajectory of students.

Keywords: humanitarian content of human capital, humanitarian approach, higher education, dehumanization of personality, standardization of education, Bologna process

For citation: Tsiguleva O.V., Abakumova N.N., Pozdeeva S.I. Humanitarian content of human capital in Russian and foreign high school: formulating the problem. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 255–273. doi: 10.17223/19996195/73/12

*Статья посвящена юбилею со дня рождения
профессора Галины Николаевны Прозументовой*

Введение

В сфере современного образования любые заявленные изменения часто преподносятся как гуманистические. Однако именно в этом, по мнению профессора Г.Н. Прозументовой, кроется ключевое противоречие, поскольку государство как наиболее значимый участник процесса формирования человеческого капитала в первую очередь заинтересовано в подготовке высококвалифицированных кадров для экономики и повышении конкурентоспособности страны [1]. Эта проблема напрямую вытекает из доминирования экономики знаний, где знания признаются ключевым активом и неотъемлемой частью личного капитала [2]. Данный тезис находит подтверждение в трудах нидерландских исследователей (L. Cremonini, D.F. Westerheijden и др.), которые указывают на растущий интерес политиков к расширению роли университетов в стимулировании социально-экономического прогресса [3]. Британский социолог Б. Бернштейн, известный своими трудами в области социологии образования, разделяет эту точку зрения, указывая на формирование в современном обществе новой парадигмы знания и его восприятия. Согласно этой концепции, знания должны быть мобильными, как финансовые ресурсы, и направляться туда, где они могут принести экономическую выгоду. Б. Бернштейн считает, что в современном мире происходит отчуждение знания от человека, его личного опыта и внутреннего мира и они (знания) буквально расчеловечены [4]. Искажается истинный смысл образования, заключающийся в самопознании и постижении окружающего мира, превращается в инструмент, обслуживающий интересы экономического сегмента [5].

Несмотря на широкое обсуждение проблемы инструментализации образования в контексте экономики знаний, недостаточно исследованными остаются конкретные механизмы сохранения и развития его гуманитарной сущности в рамках высшей школы. Работы, подобные коллективной монографии, посвященной концепции Г.Н. Прозументовой [6], предлагают ценную методологическую основу для анализа этой проблемы. В них образование рассматривается не как система трансляции

готовых знаний, а как пространство порождения образовательных инноваций через «становление личного, субъектного и личностного действия человека в образовании», «создание им мест личного присутствия» [6. С. 11]. Однако, как показывают исследования в области визуальной педагогики [6], даже в условиях, провоцирующих личностное включение, доминирующие дискурсивные практики могут воспроизводить инструментальный подход, где визуальный образ становится лишь поводом для демонстрации интеллектуальной компетентности, а не условием качественного изменения образовательного присутствия [1. С. 67–68]. Это свидетельствует о глубокой укорененности логики «усвоения содержания» над логикой «порождения смысла».

Кризис гуманитарного измерения в современном высшем образовании является предметом междисциплинарного анализа, который раскрывает многослойность и глубину данной проблемы. Сложившаяся ситуация требует детального рассмотрения в нескольких взаимосвязанных контекстах: макроэкономической парадигмы, институциональной трансформации университетов, внутренней логики педагогических практик и философско-антропологического осмысления природы знания. Концепция Г.Н. Прокументовой и ее научной школы представляет собой одну из наиболее разработанных в российской педагогике методологий, стремящихся вернуть в центр образования субъекта и процесс смыслопорождения [6]. Ее центральные понятия – «педагогика совместной деятельности», «гуманитарное исследование образовательных инноваций», «место личного присутствия» – смещают фокус с трансляции готового содержания на проектирование условий для личного действия и коммуникации. Данная методология предлагает конкретный инструментарий для анализа и проектирования практик, в которых возможно преодоление отчуждения знания. Однако теоретический потенциал гуманитарного подхода сталкивается с инерцией сложившихся педагогических привычек, традиций и дискурсов. Это указывает на важнейшую проблему: создание условий для «места личного присутствия» требует не только новой методологии, но и преодоления глубоко укорененных психологических и коммуникативных защит, а также изменения самой структуры образовательной коммуникации. Проблема также имеет философское измерение, восходящее к критике технократического разума (М. Хоркхаймер, Т. Адорно) и размышлениям о природе знания как участия, а не обладания (М. Полани, М.М. Бахтин). Отчуждение знания, о котором пишет Б. Бернштейн, есть следствие его реификации – превращения живого процесса познания в овеществленный, извлекаемый актив [4]. Противоположный полюс образует понимание знания как диалогического события, со-бытия, в котором происходит преобразование и познающего, и познаваемого.

Таким образом, в научной литературе достаточно полно раскрыт конфликт между экономической и гуманитарными парадигмами в образовании, но недостаточно изучены теоретические основания и практические возможности конструирования самого гуманитарного содержания человеческого капитала в условиях стандартизированных систем высшего образования России и других стран. Существует пробел в знаниях о том, каким образом в институциональных рамках, ориентированных на экономическую эффективность, может быть концептуализировано и реализовано образование, направленное на становление субъектности, развитие способности к самоэкспериментированию и построению личной образовательной траектории.

В литературе комплексно описаны: 1) внешние, макроэкономические и политические причины давления на гуманитарную составляющую образования; 2) социологические механизмы трансформации знания и педагогического дискурса; 3) альтернативные педагогические методологии, центрованные на субъекте; 4) эмпирические свидетельства трудностей реализации этих методологий на практике. Однако недостаточно изученным остается вопрос о концептуализации и операционализации самого «гуманитарного содержания» в структуре человеческого капитала. Как может выглядеть модель человеческого капитала, в которой экономическая ценность не противопоставляется, а органически соединена с ценностью личностного роста, способности к самоопределению и смыслопорождению? Какие конкретные принципы организации образовательного процесса в высшей школе (в условиях действия стандартов и внешних требований) могут способствовать формированию такого интегративного качества? Существует теоретический и практический дефицит в переводе философско-педагогических идей Г.Н. Прозуменовой и критической социологии Б. Бернштейна на язык проектирования образовательной среды современного университета, который вынужден балансировать между логикой рынка и миссией формирования личности.

Теоретической основой данного исследования выступает синтез критической социологии образования (Б. Бернштейн), концепции исследования и управления образовательными инновациями Г.Н. Прозуменовой, а также подходов к анализу образовательной коммуникации и визуальной медиации (А.А. Полонников, Н.Д. Корчалова и др.), а также философской антропологии, акцентирующей диалогическую и событийную природу познания (М.М. Бахтин). Гипотеза исследования состоит в том, что гуманитарное содержание человеческого капитала формируется не через усвоение внешнего заданного набора компетенций, а через создание в образовательном процессе условий для возникновения «мест личного присутствия», где знание перестает быть отчужденным активом

и становится результатом личного смыслопорождения и самоопределения. Преодоление «расчеловечивания» знания возможно через такую организацию коммуникации, которая допускает неопределенность, конфликт интерпретаций и фокусируется на процессе смыслообразования, а не на фиксации готовых значений.

Цель данного исследования заключается в теоретическом обосновании и концептуализации гуманитарного содержания человеческого капитала в условиях стандартизации российской и зарубежной высшей школы. Результаты исследования будут способствовать преодолению антропологического и гуманитарного дефицита в образовании, проявляющихся в дегуманизации личности, и формирования потенциала обучающихся к самодетерминации в построении собственной образовательной траектории. Реализация этой цели предполагает анализ того, как в современных образовательных системах могут быть актуализированы механизмы, описанные в рамках гуманитарной методологии исследования инноваций, для противостояния тенденциям расчеловечивания знаний. Достижение этой цели позволит наметить пути преодоления антропологического дефицита через переосмысление самой цели образовательного процесса как становления способности к самодетерминации и построению осмысленной образовательной траектории.

Методология исследования

В качестве особого методологического подхода считаем важным выделить гуманитарный подход Г.Н. Прокументовой, которая связывала гуманитарность с «созданием условий для осознанного участия человека в своей жизни» [7. С. 176]. Данный подход, в отличие от гуманистического, делает акцент на активном участии человека в собственном образовании, а значит и в создании собственного капитала, который позволяет ему реализовывать свой личностный потенциал для собственных и социальных нужд. Человек сам создает среду, средства, образовательную практику, т.е. постоянно «провоцирует» свой потенциал для самообразования, смыслообразования, самоопределения. Как отмечала Г.Н. Прокументова, «гуманитарное содержание образования характеризуется вмешательством человека в социальную организацию своего образования, созданием реальности образования на своей территории» [7. С. 178]. Таким образом, гуманитарный подход напрямую связан с проблемой человеческого капитала, понимаемого не как внешне накопленный ресурс, а как личностный потенциал, актуализируемый и приращиваемый самим субъектом через осознанное участие в образовании и конструировании среды для самореализации.

Подход Г.Н. Прокументовой фокусируется на микросоциальном уровне, то есть на тех изменениях, которые инициируют и реализуются

непосредственными участниками образовательного процесса (преподавателями, обучающимися) в их совместной деятельности. Предметом исследования становятся образовательные инновации как новая форма организации образовательного опыта, а результатом таких инноваций – становление личного, субъектного и личностного действия человека в образовании, создание им «мест личного присутствия». Образовательные инновации обеспечиваются специфическим действием – экспериментированием, которое направлено не только на объект преобразований, но и на рефлекссию самого исследовательского процесса («исследование исследования»). Центральной линией этого процесса выступает самоэкспериментирование – практика, в которой человек активен в отношении к самому себе, своим образовательным траекториям и смыслу своего присутствия в образовательном пространстве. Следовательно, ключевым механизмом гуманитарного подхода Г.Н. Прокументовой является экспериментирование и самоэкспериментирование.

Создание «мест личного присутствия» – это центральное понятие концепции Г.Н. Прокументовой, которое определяется как порождение человеком смыслов своей образовательной деятельности и образовательной реальности. Под «местом личного присутствия» понимается точка в образовательном пространстве, где происходит «вербальная локализация» человеком объекта своей жизнедеятельности, установление значимой для себя связи с миром. Оно возникает в актах смыслообразования, содержания образования и «очеловечивания» образовательного процесса, когда человек перестает быть пассивным потребителем знаний, а становится со-автором образовательной реальности. Процесс создания «мест личного присутствия» разворачивается в пространстве коммуникации, субъектами которой выступают инновационные образовательные сообщества. Эти сообщества характеризуются множественностью позиций, их различенностью и взаимной дополнительностью. Коммуникация в таком сообществе становится средой для самоэкспериментирования и совместного порождения новых образовательных смыслов.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов, адекватных природе исследуемого феномена. Опора на гуманитарный подход Г.Н. Прокументовой придает этому комплексу следующую специфику:

- междисциплинарный анализ и синтез данных из философской, социологической, психолого-педагогической литературы нацелен не только на сопоставление понятий, но и на выявление возможностей для проектирования новых образовательных форм (инноваций) в высшей школе, способствующих созданию «мест личного присутствия»;

- историко-методологический анализ позволяет выделить в изучаемых документах и концепциях не только формальные положения, но и

следы субъектных действий, практик самоэкспериментирования и смыслообразования;

– анализ зарубежного и российского психолого-педагогического опыта рассматривается сквозь призму успешных и неуспешных попыток формирования образовательных сообществ и инициации личностно значимой образовательной коммуникации, что является ключевым для накопления человеческого капитала в его гуманитарном измерении;

– анализ нормативно-правовых документов, диссертационных исследований дополняется вопросом о том, как в этих работах и документах представлен (или не представлен) сам субъект образования, его возможность для «вмешательства» и создания собственной образовательной реальности.

Таким образом, методология исследования, фундированная концепцией Г.Н. Прокументовой, ориентирована на изучение человеческого капитала как динамичного, личностно конструируемого феномена, рост которого обусловлен не внешними вложениями, а внутренними процессами смыслопорождения, самоопределения и создания «мест личного присутствия» в образовательном пространстве высшей школы.

Исследование и результаты

Анализ литературы по проблематике исследования показал, что основные подходы к дефиниции «человеческий капитал» исходят из представлений рыночной экономики, где образованный человек рассматривается как товар, в получении которого заинтересованы государство и коммерческие структуры, а инвестиции в образование представляют собой основу для долгосрочной успешной экономической реализации индивида в рамках современного социума [8], провозглашающие знания особой формой капитала. Однако в настоящее время человеческий капитал рассматривается на междисциплинарном уровне, в частности в социальных, философских и психолого-педагогических исследованиях. В связи с этим многие исследователи пересматривают интерпретацию понятия «человеческий капитал», соблюдая принцип расширительной трактовки [9–11].

Активный период развития концепции человеческого капитала в США (Г.С. Беккер, D. Begg, L. Thurow, T. Schultz) [12–15] совпал с экономическим подъёмом страны и как противовес этому – развитием гуманистической педагогики в СССР (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов и др.). Научное педагогическое сообщество СССР подвергло резкой критике теорию человеческого капитала. Сами дефиниции «человек» и «капитал» получили различную трактовку в СССР и западных странах. Советские ученые считали, что экономический подход к

образованию принижает достоинство личности и оценивает его с материальной точки зрения через повышение продуктивности и производительности труда индивида.

Советские педагоги акцентировали внимание на том, что современная образовательная система сложилась под влиянием философских и педагогических идей конца XVIII – начала XIX в., основателями которой явились такие выдающиеся исследователи, как Ф. Герbart, Ф. Дистерверг, Я. Коменский, И. Песталоцци и др. В XIX в. возникает новая концепция образования (В. фон Гумбольдт), выдвигающая на первый план личность, формирующую себя как субъект культуры. Именно образовательная система В. фон Гумбольдта послужила основой формирования и развития немецких классических университетов до вхождения некоторых западноевропейских стран в Болонский процесс [16].

В современном образовании проблема гуманитарного содержания человеческого капитала заключается непосредственно в технократизации самого образования и рассмотрении его через экономическую призму. Кризис рационализма с его непоколебимой верой в революционную составляющую научно-технического прогресса, характеризующийся приоритетом производства услуг и зависимостью профессионально-социальной стратификации от уровня образования, ведет к кризису классической системы образования и дегуманизации социума. Проявлениями кризиса образовательных систем является дефицит духовной, моральной и нравственной культуры, межличностных коммуникаций вопреки увеличивающемуся количеству образованных людей [2].

Польский исследователь Д. Клюс-Станьска отмечает, что школа и вуз часто имитируют изменения из-за инерционности жестких моделей обучения: «Драматизм школы заключается не в той или иной форме, а в ее унификации» [17. С. 23]. Доминирование одной модели обучения, монополизм мышления, нечувствительность к трансформациям в теории и практике являются, на наш взгляд, существенным барьером гуманитаризации образования и реализации человеческого капитала. Если учащиеся привыкают к пассивной позиции в образовании, когда от них ничего не зависит и они ничего не решают (тотальный авторитаризм), они не накапливают свои «активы», свой образовательный опыт. Разнокачественность является наиболее витальным двигателем развития образования и единственным шансом удовлетворения потребностей индивидов и общества [17].

Показательным примером экономической концепции формирования человеческого капитала выступает Болонский процесс, основной причиной которого явилась не культурная трансляция национальных ценностей внутри европейских государств, а невозможность обеспечения потребностей экономического сегмента, что и потребовало разра-

ботки и принятия комплекса мер, обеспечивающих повышение конкурентоспособности систем высшего образования. Анализируя причины и последствия Болонского процесса, явившегося причиной унификации образовательных систем в Европе, исследователь Т.С. Васкевич пишет, что единство не должно означать единообразие, а предполагать единство разнообразного [16]. Весьма справедливы слова американского исследователя в области психологической антропологии М. Спиро, что значимость гармонизации европейских образовательных систем не только тождественна унификации, но и является ее полной противоположностью [18]. Европейские страны очень разнообразны, каждая из них имеет свою национальную специфику и самобытность, а процессы унификации ведут к исчезновению самобытности национальных образовательных систем, к снижению качества образования и ориентации на его усредненный уровень [5].

Сравнительный анализ реформирования образовательных систем европейских стран наглядно продемонстрировал, что унификация образовательного сегмента на практике явились причиной дегуманизации высшего образования. Приведенные ниже характеристики стран – инициаторов Болонского соглашения показывают превалирование экономических интересов, воплотившихся в изменении и оптимизации образовательных систем взамен гуманитарного содержания.

Германия. Реформы Болонского процесса коренным образом изменили структуру высшего образования немецких университетов [5]. Реформирование учебных планов с целью сокращения объема материала для большей прозрачности и возможностей ускоренной специализации, разработка содержания обучения в новых программах повлияли на качество образования не лучшим образом, поскольку такое обучение в первую очередь формирует не критическое, а экономическое мышление [19].

Среди наиболее острых проблем вхождения Германии в Болонский процесс следует назвать процесс национальной аккредитации (лицензирования) вводимых курсов, вызвавший резонанс немецкого общества. Негативное отношение как студентов, так и профессорско-преподавательского состава к реформированию системы высшего образования вызывает также существенное увеличение количества экзаменов, а также традиционных для высшей школы страны письменных предэкзаменационных или зачетных работ. Как сообщает Hochschul-Informationssystem, для решения этой проблемы в ряде университетов началась разработка и апробация электронных форм оценки итоговых знаний [20].

Проведение болонских реформ в Германии сопровождается дискуссиями, спорами и даже протестами в академической среде, ведь немецкие университеты по праву гордятся своими вековыми традициями, духом академической свободы, мобильностью преподавателей и студентов. Унификация образовательного сегмента немецкой высшей

школы в контексте Болонского процесса привела к следующим негативным последствиям немецкого высшего образования: преобразование содержания программ бакалавриата и их перенасыщенность (четырёхгодичная программа должна быть изучена за три года); большое количество экзаменационных и зачетных работ [21]; ориентация образовательного процесса на требования экономического сегмента государства и рынка труда, а не на образованный, культурный и духовный идеал человека (согласно образовательной модели В. фон Гумбольдта).

Дания. Болонские реформы, в частности введение ECTS в высшей школе Дании, негативно сказались на образовательном процессе [5]. Так, согласно проведенным опросам среди студентов, более быстрый темп, в котором они должны изучать предметы по своей специальности, возможен за счет другого образовательного опыта, который для студентов являлся весьма ценным для построения их будущих жизненных планов и карьерного маршрута. Отсутствие времени, ограничение свободы для изучения интересующих предметов в открытой форме, участие в необязательных курсах и ненужных учебных мероприятиях также были негативно оценены учащимися университетов [22].

Франция. Реформирование образовательной системы Франции, проходящее в контексте Болонского соглашения, продолжило линию университетской подготовки, где в основе классификации образовательных программ прослеживается профессиональная направленность [23]. Этот принцип согласуется с основным предназначением Болонского процесса – приблизить высшее образование к требованиям рынка труда, обеспечивая предпосылки для социально-профессиональной стратификации будущих выпускников. Однако в действительности данные трансформации происходили в очень сжатые сроки, в которых участвовал лишь административный аппарат, а не известнейшие научно-исследовательские университеты и профессорско-преподавательский состав, что отрицательно сказалось на содержании учебных программ [2].

Для повышения качества человеческого капитала французскими властями были предприняты специальные меры для переселенцев из других стран (как правило, развивающихся), как, например, создание приоритетных районов образования, которые получили государственные субсидии и дотации и способствовали выравниванию в образовательном сегменте при помощи положительной дискриминации. Для противодействия с социальным неравенством ZEP предусматривалась «педагогическая дифференциация» [24].

Негативным последствием предпринятых реформаторских попыток Болонского процесса стало колоссальное сокращение бюджетного финансирования, что свидетельствовало о переходе вузов на коммерческую основу, т.е. подготовка специалистов стала производиться согласно требованиям рынка труда и бизнес-структур. Глобализационные

трансформации в образовательном сегменте Франции, явившиеся причиной унификации системы просвещения, привели к потере идентичности специфики и культуры национального образования государства.

Великобритания. Противоречия между возможностями системы образования на всех ее уровнях и общественными потребностями социально-экономического характера во второй половине XX в. привели к острому дефициту высококвалифицированных кадров. Консервативное правительство, пришедшее к власти в 1979 г., предприняло ряд попыток по совершенствованию механизмов управления и финансирования университетов в целях удовлетворения социально-экономических потребностей страны (Е. Раппопорт, J. Blanden) [25, 26]. Это повлекло за собой изменение содержания и целей высшего образования. Результатом данной политики стало то, что студенты начали рассматривать высшее образование как товар, который они должны приобрести, чтобы в дальнейшем получить высокооплачиваемую работу и вести потребительский образ жизни. Это подтверждается результатами социологических опросов и анкетированием, проведенными в британских вузах (S. Jayadeva, L. Brooks, P. Lažetić). Отмечается, что студенты рассматривают себя в первую очередь в качестве клиентов, подходят к обучению инструментально, пассивно и не движимы желанием овладеть предметом, самостоятельным обучением [27].

Серьезные ограничения Болонский процесс наложил и на автономию университетов, являющейся старейшей ключевой характеристикой британских высших учебных заведений. Современные университеты сегодня далеки от гумбольдтовского идеала университета (*Lernfreiheit* и *Lehrfreiheit*: свобода обучения и преподавания), где студенты и преподаватели могли заниматься учебной и исследовательской деятельностью, руководствуясь собственными интересами и свободными от каких-либо внешних ограничений [27].

Восточная Европа (Болгария, Чехия, Польша, Словакия). Создание двухциклической структуры высшего образования ознаменовало собой период социальных реформ 1990-х гг. Однако были введены некоторые изменения в связи с национальными образовательными системами, например, в Словении такая структура работает с 1960-х гг., но существенно отличается от предложенной в Болонской декларации.

Необходимо отметить, что разработанный механизм Болонского процесса не во всех странах воспринимался как безусловное руководство к действию. В некоторых странах Восточной Европы, несмотря на наличие нормативных документов, предпринимаемые действия имели перманентный характер. Данные страны не стремились к унификации систем высшего образования, а предпочли национальную антикризисную стратегию своей страны как участника Болонского процесса. Принципиальное значение при финансировании высших учебных заведений

в этих странах придается не только росту самостоятельности в расходовании средств и управлении собственными ресурсами, но и стимулированию их в направлении выработки своих стратегий развития [28].

Россия. Официальная история Болонского процесса в России началась после того, как министр образования В.М. Филиппов в сентябре 2003 г. подписал от имени России Болонскую декларацию. Став участницей Болонского процесса, Россия и отечественная высшая школа неизбежно должны были интегрироваться в общеевропейскую систему высшего образования. С одной стороны, вступив в единое образовательное пространство, наша страна получила возможность познакомиться с традициями высшего образования в европейских странах, используя положительный накопленный опыт в процессе своего развития. А с другой стороны, необходимо было определить культурно-исторические направления для дальнейшего развития страны: либо отечественный образовательный сегмент воспринимается как самобытный со своими историческими, культурными и образовательными истоками, либо продолжается унификация и типизация российского образования по европейскому шаблону [29, 30]. Современная политическая обстановка привела к усилению первого аспекта; при этом высшее образование стало рассматриваться как залог не только сохранения и развития всего лучшего, что есть в нашей системе, но и как условие национального суверенитета и безопасности страны.

Перенимая паттерны европейских образовательных систем, российская высшая школа, в первую очередь, может потерять одну из ключевых национальных традиций образования – фундаментальность. Образовательный сегмент рассматривается как консюмеризм, направленный, в первую очередь, на обучение конкурентноспособного участника трудового процесса, а не на полноценное развитие личности. Мы согласны с И.М. Ильинским, который пишет, что основную массу предписаний и рекомендаций Болонского процесса можно рассматривать как разрушение всей предыдущей образовательной системы [31].

Как справедливо утверждает С.И. Черных, выход России из Болонской системы – это возможность построения инновационной архитектуры образовательного пространства, диалектически сочетающей в себе достоинства англосаксонских и гумбольдтовских схем с национально ориентированными российскими смыслами и ценностями [32].

Заключение

Стандартизация и унификация образовательных систем, ориентированная на потребности рынка труда, экономическую конкурентоспособность государства, ведет к исчезновению самобытности и идентич-

ности образовательных систем. Образование превращается в инструмент подготовки кадров, отвечающей экономической конъюнктуре рынка, что влечет за собой дегуманизацию личности и, соответственно, самого образовательного процесса. Г.Н. Прокументова считала, что это усиливает антропологический дефицит в образовании и становится барьером для личного и свободного действия человека, в реализации его прав на образовательный выбор и построение собственной образовательной траектории, в возможности не только участвовать, но и реально влиять на собственное образование. Она отмечала следующее: «...если антропологический дефицит характеризуется “недопущением” человека к своему образованию, то последствия этого дефицита проявляются в... неумении осуществлять образовательную деятельность, в беспомощности в организации своего образования...» [7. С. 160]. Тем самым человек обедняет свой капитал и перекладывает ответственность в вопросах собственного образования на других людей.

Осмысление гуманитарного содержания человеческого капитала состоит не только как решающего фактора экономического роста страны и научно-технического потенциала, где «человеческий капитал» в соединении с «физическим капиталом» дает увеличение производительности и качества труда, но и понимания сущности человека, его предназначения, т.е. гуманистического смысла человеческой цивилизации в целом. Полагаем, что современные исследования проблемы гуманитарного содержания человеческого капитала должны отражать концептуальные трансформации данного феномена, обусловленного инверсией в контексте реформирования образовательных систем, прослеживая генезис смысловых ориентиров и диффузию различных сфер гуманитарного знания: от философских и социально-психологических к педагогическим коннотациям. Это позволит преодолеть, во-первых, гуманитарный дефицит как дефицит смыслообразования и смыслообразующей деятельности, во-вторых, антропологический как «дефицит участия человека в своем образовании и влияния на его организацию» [7. С. 213].

Список источников

1. *Потенциал* концепции исследования и управления образовательными инновациями Г.Н. Прокументовой в решении задач развития образования / под ред. С.И. Поздеевой. Томск : Издательский Дом Том. гос. ун-та, 2017. 154 с.
2. *Цигулева О.В.* Противоречия общества и образования в теории человеческого капитала // *Философия образования*. 2024. Т. 24, № 2. С. 103–113. doi: 10.15372/PHE20240207
3. *Cremonini L., Westerheijden D.F., Benneworth P., Dauncey H.* In the shadow of celebrity? WorldClass University policies and public value in higher education // *Higher Education Policy*. 2014. Vol. 27. P. 341–361.
4. *Bernstein B.* *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London : Taylor & Francis, 2000. 229 p.

5. **Цигулева О.В.** Унификация национальных образовательных систем как проблема гуманитаризации человеческого капитала // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы : материалы VII Всерос. науч. конф. с междунар. участием / отв. ред. О.Б. Истомина. Иркутск, 2023. С. 306–311.
6. **Переход** к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2005. 484 с.
7. **Прокументова Г.Н.** Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. 412 с.
8. **Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д.** Человеческий капитал в транзитивной экономике. М. : Наука, 1999. 312 с.
9. **Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И.** Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. 2022. № 57. С. 292–307. doi: 10.17223/19996195/57/15
10. **Abakumova N.N., Tsiguleva O.V., Ju Ch., Lei G.** Konstantin Ushinsky's world pedagogical heritage in the context of humanitarization in education // Tomsk State University Journal. 2023. № 487. С. 188–195. doi: 10.17223/15617793/487/21
11. **Цигулева О.В.** Постановка проблемы человеческого капитала в современном образовании // Социо-кросс-культурный подход в интегрированном образовательном пространстве системы «школа-вуз» / под ред. Г.А. Ферапонтова, О.В. Мишутиной. Новосибирск, 2020. С. 50–53.
12. **Беккер Г.С.** Человеческое поведение: экономический подход : избр. тр. по экономической теории. М. : ГУ ВШЭ, 2003. 672 с.
13. **Begg D., Fisher S., Dornbush R.** Economics. London, 1991. 198 p.
14. **Thurow L.** Investment in Human Capital. Belmont, 1970. 145 p.
15. **Schultz T.W.** Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. New York, 1971. 249 p.
16. **Васкевич Т.В.** Унификация национальных образовательных систем Европы как следствие Болонского процесса: проблемы и утраты // Современное образование. 2017. № 4. С. 85–100.
17. **Клюс-Станьска Д.** Парадигмы дидактики: мыслить теоретически о практике. М. : Национальное образование, 2022. 320 с.
18. **Спино М.** Академические ценности и академическая деятельность в эпоху глобализации: пример албанских университетов // Высшее образование в Европе. 2003. № 3. URL: http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book (дата обращения: 10.09.2025).
19. **Kroher M., Leuze K., Thomsen S., Trunzer J.** Did the “Bologna Process” Achieve Its Goals? 20 Years of Empirical Evidence on Student Enrolment, Study Success and Labour Market Outcomes. IZA, Institute of Labor Economics, IZA DP No. 14757. September 2021. 38 p.
20. **Nixon E., Scullion R., Hearn R.** Her Majesty the Student: Marketised Higher Education and the Narcissistic (Dis) Satisfactions of the Student-consumer // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43, № 6. P. 927–943.
21. **Edel K.O.** Bologna und die Folgen. Anmerkungen zum Bologna-Prozess und seiner Instrumentalisierung. Bradenburg, 2005. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://opus4.kobv.de/opus4-fhbrb/frontdoor/deliver/index/docId/9/file/Bologna_und_die_Folgen.pdf
22. **Vincent-Lancrin S.** Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives, in Higher Education to 2030. Vol. 2: Globalisation, Paris: OECD/CERI. 2010 URL: <https://www.oecd.org/education/ceri/highereducationto2030volume2globalisation.htm>. (дата обращения: 26.09.2025).
23. **Анкарова Е.Б.** Система высшего образования во Франции и пути ее реформирования в рамках Болонского процесса // Проблемы современного образования. 2011. № 4. С. 60–66.

24. **Solon G.** A model of intergenerational mobility variation over time and place / М. Corak (Ed.), *Generational income mobility in North America and Europe*. Cambridge : Cambridge U.P., 2004. P. 38–47.
25. **Раннопорт Е.** Высшее образование в Великобритании: мечта или реальность? // Платное образование. 2006. № 1-2. С. 56–59.
26. **Blenden J.** Changes in intergenerational mobility in Britain / М. Corak (Ed.), *Generational income mobility in North America and Europe*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 20 p.
27. **Hooghe L., Verhaegen S.** The effect of political trust in European citizens on European identity // *European Political Science Review*. 2017. Vol. 9, № 2. P. 161–181.
28. **Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Николаенко Е.А., Филатова Л.М.** Сравнительная характеристика систем высшего образования зарубежных стран: конкурентные методы финансирования // *Экономика образования*. 2013. № 1. С. 53–72.
29. **Гретченко А.И.** «Болонизация» российского высшего образования: плюсы и минусы, за и против // *В мире права*. 2005. № 3–4. С. 4–12.
30. **Дружилов А.С.** Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность // *Педагогика*. 2010. № 6. С. 51–58.
31. **Ильинский И.М.** Образовательная революция. М. : Изд-во Моск. гуманит.-соц. акад., 2002. 592 с.
32. **Черных С.И.** К вопросу о новой архитектуре российского образовательного пространства // *Профессиональное образование в современном мире*. 2022. Т. 12, № 4. С. 630–635. doi: 10.20 913/2618-7515-2022-4-2

References

1. Potentsial kontseptsii issledovaniya i upravleniya obrazovatel'nymi innovatsiyami G.N. Prozumentovoi v reshenii zadach razvitiya obrazovaniya [The potential of the concept of research and management of educational innovations by G.N. Prozumentova in solving educational development problems] (2017) / Pod red. S.I. Pozdevoi. Tomsk: Izdatel'skii Dom Tom. gos. un-ta. 154 p.
2. Tsiguleva O.V. (2024) Protivorechiya obshchestva i obrazovaniya v teorii chelovecheskogo kapitala [Contradictions between society and education in the theory of human capital] // *Filosofiya obrazovaniya*. 24 (2). pp. 103-113. doi: 10.15372/PHE20240207
3. Cremonini L., Westerheijden D.F., Benneworth P., Dauncey H. (2014) In the shadow of celebrity? World Class University policies and public value in higher education // *Higher Education Policy*. Vol. 27. pp. 341–361.
4. Bernstein B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis. 229 p.
5. Tsiguleva O.V. (2023) Unifikatsiya natsional'nykh obrazovatel'nykh sistem kak problema humanitarizatsii chelovecheskogo kapitala [Unification of national educational systems as a problem of humanitarization of human capital] / V sb.: *Sotsial'nye protsessy v sovremennom rossiiskom obshchestve: problemy i perspektivy. Materialy VII Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Otv. red. O.B. Istomina. Irkutsk. pp. 306–311.
6. Perekhod k otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch. 1. Fenomenologiya obrazovatel'nykh innovatsii [The transition to an open educational space. Part 1. The phenomenology of educational innovation] (2005) / pod red. G.N. Prozumentovoi. Tomsk: Natsional'nyi issledovatel'skii Tomskii gosudarstvennyi universitet. 484 p.
7. Prozumentova G.N. (2016) *Obrazovatel'nye innovatsii: fenomen 'lichnogo prisutstviya' i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo issledovaniya)* [Educational innovations: the phenomenon of "personal presence" and the potential of management (humanitarian research experience)]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. 412 p.
8. Dobrynin A.I., Dyatlov S.A., Tsyrenova E.D. (1999) *Chelovecheskii kapital v tranzitivnoi ehkonomike* [Human capital in a transitive economy]. M.: Nauka. 312 p.

9. Tsiguleva O.V., Abakumova N.N., Pozdeeva S.I. (2022) Gumanitarnye kharakteristiki chelovecheskogo kapitala v kontekste kompetentnostnogo podkhoda k obrazovaniyu [Humanitarian characteristics of human capital in the context of a competence-based approach to education] // *Yazyk i kul'tura*. 57. pp. 292–307. doi: 10.17223/19996195/57/15
10. Abakumova N.N., Tsiguleva O.V., Ju Ch., Lei G. (2023) Konstantin Ushinsky's world pedagogical heritage in the context of humanitarization in education // *Tomsk State University Journal*. 487. pp. 188–195. doi: 10.17223/15617793/487/21
11. Tsiguleva O.V. (2020) Postanovka problemy chelovecheskogo kapitala v sovremennom obrazovanii [Setting the problem of human capital in modern education] / V kn.: *Sotsio-kross-kul'turnyi podkhod v integrirovannom obrazovatel'nom prostranstve sistemy 'shkola-vuz'*. Kollektivnaya monografiya. Pod redaktsiei G.A. Ferapontova, O.V. Mishutinoi. Novosibirsk. pp. 50–53.
12. Bekker G.S. (2003) Chelovecheskoe povedenie: ehkonomicheskii podkhod: izbr. trudy po ehkonom. teorii [Human behavior: an Economic Approach : Selected Works on Economic Theory]. M.: GU VSHEH. 672 p.
13. Begg D., Fisher S., Dornbush R. (1991) *Economics*. London. 198 p.
14. Thurow L. (1970) *Investment in Human Capital*. Belmont. 145 p.
15. Schultz T.W. (1971) *Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research*. New York. 249 p.
16. Vaskevich T.V. (2017) Unifikatsiya natsional'nykh obrazovatel'nykh sistem Evropy kak sledstvie Bolonskogo protsessa: problemy i utraty [Unification of national educational systems in Europe as a consequence of the Bologna process: problems and losses] // *Sovremennoe obrazovanie*. 4. pp. 85–100.
17. Klyus-Stan'ska D. (2022) Paradigmy didaktiki: myslit' teoreticheski o praktike [Paradigms of didactics: thinking theoretically about practice]. M.: Natsional'noe obrazovanie. 320 p.
18. Spiro M. (2003) Akademicheskie tsennosti i akademicheskaya deyatelnost' v ehpokhu globalizatsii: primer albanskikh universitetov [Academic values and academic activity in the era of globalization: the example of Albanian universities] // *Vysshee obrazovanie v Evrope*. № 3. URL: http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book (Accessed: 10.09.2025).
19. Kroher M., Leuze K., Thomsen S., Trunzer J. (2021) Did the “Bologna Process” Achieve Its Goals? 20 Years of Empirical Evidence on Student Enrolment, Study Success and Labour Market Outcomes. IZA, Institute of Labor Economics, IZA DP No. 14757. September. 38 p.
20. Nixon E., Scullion R., Hearn R. (2018) Her Majesty the Student: Marketised Higher Education and the Narcissistic (Dis) Satisfaction of the Student-consumer // *Studies in Higher Education*. Vol. 43 (6). pp. 927–943.
21. Edel K.O. (2005) Bologna und die Folgen. Anmerkungen zum Bologna-Prozess und seiner Instrumentalisierung. Bradenburg. URL: http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://opus4.kobv.de/opus4-fhbrb/frontdoor/deliver/index/docId/9/file/Bologna_und_die_Folgen.pdf
22. Vincent-Lancrin S. (2010) Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives, in *Higher Education to 2030*. Vol. 2: Globalisation, Paris: OECD/CERI. URL: <https://www.oecd.org/education/ceri/highereducationto2030volume2globalisation.htm>. (Accessed: 26.09.2025).
23. Apkarova E.B. (2011) Sistema vysshego obrazovaniya vo Frantsii i puti ee reformirovaniya v ramkakh Bolonskogo protsessa [The higher education system in France and the ways of its reform in the framework of the Bologna process] // *Problemy sovremennoho obrazovaniya*. 4. pp. 60–66.
24. Solon G. (2004) A model of intergenerational mobility variation over time and place / M. Corak (Ed.), *Generational income mobility in North America and Europe*. Cambridge: Cambridge U.P. pp. 38–47.

25. Rappoport E. (2006) Vysshee obrazovanie v Velikobritanii: mechta ili real'nost'? [Higher education in the UK: dream or reality?] // *Platnoe obrazovanie*. 1-2. pp. 56–59.
26. Blanden J. (2004) Changes in intergenerational mobility in Britain / M. Corak (Ed.), *Generational income mobility in North America and Europe*. Cambridge: Cambridge University Press. 20 p.
27. Hooghe L., Verhaegen S. (2017) The effect of political trust in European citizens on European identity // *European Political Science Review*. Vol. 9 (2). pp. 161–181.
28. Abankina I.V., Abankina T.V., Nikolaenko E.A., Filatova L.M. (2013) *Sravnitel'naya kharakteristika sistem vysshego obrazovaniya zarubezhnykh stran: konkurentnye metody finansirovaniya* [Comparative characteristics of higher education systems in foreign countries: competitive financing methods] // *Ehkonomika obrazovaniya*. 1. pp. 53–72.
29. Gretchenko A.I. (2005) 'Bolonizatsiya' rossiiskogo vysshego obrazovaniya: plyusy i minusy, za i protiv ["Bolonization" of Russian Higher Education: pros and cons, for and against] // *V mire prava*. 3–4. pp. 4–12.
30. Druzhilov A.S. (2010) Dvukhurovnovaya sistema vysshego obrazovaniya: zapadnye traditsii i rossiiskaya real'nost' [Two-tier higher education system: Western Traditions and Russian Reality] // *Pedagogika*. 6. pp. 51–58.
31. Il'inskii I.M. (2002) *Obrazovatel'naya revolyutsiya* [The Educational Revolution]. M.: Izd-vo Mosk. gumanit.-sots. akad. 592 p.
32. Chernykh S.I. (2022) K voprosu o novoi arkhitekture rossiiskogo obrazovatel'nogo prostranstva [On the issue of the new architecture of the Russian educational space] // *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 12 (4). pp. 630–635. doi: 10.20913/2618-7515-2022-4-2.

Информация об авторах:

Цигулева О.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия). E-mail: oltsiguleva@yandex.ru

Абакумова Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (Томск, Россия). E-mail: tomsk-ann@yandex.ru

Поздеева С.И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия). E-mail: svetapozd@mail.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Information about the authors:

Tsiguleva O.V., Ph.D. (Education), Associate Professor, Foreign Languages` Head Department of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia). E-mail: oltsiguleva@yandex.ru

Abakumova N.N., Ph.D. (Education), Associate Professor, Associate Professor of General and Pedagogical Psychology Department of National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: tomsk-ann@yandex.ru

Pozdeeva S.I., D.Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russia). E-mail: svetapozd@mail.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 20.10.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 20.10.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/73/13

Теоретический анализ культурологических понятий «этнокультурный», «кросс-культурный», «поликультурный» в контексте профессиональной подготовки педагогов

Мария Александровна Шевцова¹

¹ Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия,
shevmar@rambler.ru

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях современного поликультурного общества. Подчеркивается, что рост социальной напряженности, связанный с культурным, этническим и социальным разнообразием, а также новые вызовы (интеграция учащихся с вновь присоединенных территорий, цифровизация среды, межпоколенческие конфликты) обуславливают повышенные требования к поликультурной компетентности учителя.

Цель исследования – провести сравнительный анализ ключевых культурологических понятий («этнокультурность», «кросс-культурность», «поликультурность»), задающих ориентиры для профессиональных ситуаций, и оценить уровень готовности студентов педагогического вуза к работе в поликультурной среде. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: провести сравнительный теоретико-методологический анализ содержания и взаимосвязи ключевых культурологических понятий «этнокультурный», «кросс-культурный», «поликультурный» в контексте современного педагогического образования; выявить и систематизировать структурно-содержательные компоненты этнокультурной, кросс-культурной и поликультурной компетентности будущего педагога на основе анализа отечественных и зарубежных научных источников; диагностировать состояние сформированности мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов поликультурной компетентности у студентов педагогического университета; выявить противоречия и дефициты в подготовке будущих учителей к работе в поликультурной среде на основе сопоставления теоретических моделей компетентностей и данных эмпирического исследования; обосновать и концептуализировать авторское понятие «поликультурно-медиативная компетентность будущего учителя» как синтетическую категорию, интегрирующую этнокультурные, кросс-культурные и медиативные компоненты, а также определить пути её целенаправленного формирования в образовательном процессе педагогического вуза.

Методами исследования выступили теоретические ориентиры, например, выявление особенностей культурологического, этнокультурного, поликультурного и компетентного подходов, а также теории кросс-культурного образования для характеристики анализируемых понятий, обобщение теоретического осмысления проблемы через анализ психолого-педагогической литературы и нормативной базы. Теоретический анализ позволил дифференцировать содержание понятий: «этнокультурность» ориентирована на сохранение и передачу этнической идентичности; «кросс-культурность» имеет практико-ориентированный характер

и нацелена на преодоление культурных барьеров и конфликтов, в том числе с использованием медиативных технологий; «поликультурность» интегрирует предыдущие аспекты, делая акцент на гармоничном сосуществовании и взаимодействии культур в единстве общероссийских ценностей. Эмпирические методы количественного и качественного анализа проведенного анкетирования 123 студентов старших курсов педагогического университета выявили, что будущие педагоги воспринимают изучаемые термины как синонимы. Демонстрируя общую мотивацию и осознание важности поликультурной компетентности, студенты педагогического вуза испытывают дефицит системных знаний и особенно практических умений для работы в условиях культурного разнообразия и разрешения конфликтов с субъектами информационно-образовательной среды.

Делается вывод о необходимости целенаправленного формирования у будущих учителей поликультурно-медиативной компетентности, определяемой как интегративное профессиональное качество, обеспечивающее готовность к эффективному и бесконфликтному взаимодействию в когерентной информационно-образовательной среде с учетом социокультурных особенностей всех ее субъектов.

Ключевые слова: этнокультурность, кросс-культурность, поликультурность, поликультурное образование, культурологический подход, компетентностный подход, этнокультурная компетентность, кросс-культурная компетентность, поликультурная компетентность, поликультурно-медиативная компетентность, профессиональная подготовка педагогов

Для цитирования: Шевцова М.А. Теоретический анализ культурологических понятий «этнокультурный», «кросс-культурный», «поликультурный» в контексте профессиональной подготовки педагогов // Язык и культура. 2026. № 73. С. 274–299. doi: 10.17223/19996195/73/13

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/13

Theoretical analysis of the cultural concepts "ethno-cultural", "cross-cultural", and "multicultural" in the context of professional teacher training

Maria A. Shevtsova¹

¹ Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia, shevmar@rambler.ru

Abstract. The article addresses the pressing issue of preparing future educators for professional activity within the conditions of a modern multicultural society. The author emphasizes that rising social tensions associated with cultural, ethnic, and social diversity, coupled with new challenges (the integration of students from newly incorporated territories, the digitalization of the environment, intergenerational conflicts), create heightened demands for teachers' multicultural competence. The purpose of the study is to conduct a comparative analysis of key cultural concepts ("ethnoculturality", "cross-culturality", "multiculturality") that define the framework for relevant educational practices and to assess the readiness level of pedagogical university students for work in a multicultural environment.

In accordance with this purpose, the following research objectives were set: to conduct a comparative theoretical and methodological analysis of the content and interrelation of the key cultural concepts "ethnocultural", "cross-cultural", and "multicultural"

within the context of contemporary pedagogical education; to identify and systematize the structural and substantive components of the future educator's ethnocultural, cross-cultural, and multicultural competence based on the analysis of domestic and foreign scholarly sources; to assess the current state of formation of motivational, cognitive, and activity-related components of multicultural competence among pedagogical university students (using a specific sample); to identify contradictions and deficits in the preparation of future teachers for work in a multicultural environment by comparing theoretical models of competencies with empirical research data; to substantiate and conceptualize the author's concept of "multicultural-mediation competence of the future teacher" as a synthetic category integrating ethnocultural, cross-cultural, and mediation components, and to identify pathways for its purposeful formation within the educational process of a pedagogical university.

The research methods employed included theoretical approaches, such as identifying the characteristic features of cultural studies, ethnocultural, multicultural, and competency-based approaches, as well as the theory of cross-cultural education, for the purpose of characterizing the analyzed concepts, and generalizing the theoretical understanding of the problem through the analysis of psychological-pedagogical literature and the regulatory framework. The theoretical analysis allowed for the differentiation of the concepts' content: "ethnoculturality" focuses on preserving and transmitting ethnic identity; "cross-culturality" is practice-oriented and aims to overcome cultural barriers and conflicts, including through the use of mediation technologies; "multiculturalism" integrates the previous aspects, emphasizing the harmonious coexistence and interaction of cultures within the unity of all-Russian values. Empirical methods of quantitative and qualitative analysis of a survey conducted among 123 senior-year students at a pedagogical university revealed that future educators perceive the studied terms as synonyms. While demonstrating general motivation and awareness of the importance of multicultural competence, the students exhibit a deficit in systematic knowledge and, particularly, practical skills for working in conditions of cultural diversity and for resolving conflicts with subjects of the information-educational environment.

Based on the conducted research, the conclusion is drawn about the necessity of purposefully forming multicultural-mediation competence in future teachers. This competence is defined as an integrative professional quality that ensures readiness for effective and non-conflictual interaction within a coherent information-educational environment, taking into account the sociocultural characteristics of all its participants.

Keywords: ethnoculturality, cross-culturality, multiculturalism, multicultural education, culturological approach, competence-based approach, ethnocultural competence, cross-cultural competence, multicultural competence, multicultural-mediative competence, professional teacher training

For citation: Shevtsova M.A. Theoretical analysis of the cultural concepts "ethnocultural", "cross-cultural", and "multicultural" in the context of professional teacher training. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 274–299. doi: 10.17223/19996195/73/13

Введение

Современное российское общество оказалось недостаточно готово к масштабам культурного многообразия, характерного для современного общества. Даже этническое разнообразие, которое на первый взгляд не является чем-то новым для России, всё чаще становится источником социальных напряжений и конфликтов, вызванных непониманием или нежеланием вступать во взаимодействие с представителями

других национальностей, гражданами новых присоединенных территорий. Усилилось взаимное неприятие между людьми из разных социальных групп, с различным уровнем благосостояния, обострились межпоколенческие противоречия, по-прежнему наблюдается неприятие обществом людей с особыми образовательными потребностями.

Объявление президентом Российской Федерации В.В. Путиным 2026 г. Годом народного единства актуализирует системный пересмотр педагогических подходов к воспитанию граждан в условиях культурного многообразия. В своей речи глава государства обозначил диалектическую основу современной национальной политики: консолидирующая роль русской культуры как стержня государственности при безусловной ценности каждого народа страны. Он также указал на новые вызовы, связанные с целенаправленными внешними попытками посеять рознь, используя миграционные и бытовые поводы, и противопоставил им живой пример межнационального братства участников специальной военной операции [1].

В этих условиях подготовка личности к жизни в поликультурном обществе сегодня приобретает особую актуальность. Исключительную значимость этот аспект имеет для будущих педагогов, поскольку именно им предстоит в профессиональной деятельности формировать у обучающихся поликультурное сознание и осуществлять межкультурное воспитание на основе базовых национальных ценностей.

Уже сегодня универсальная компетенция УК-5, закреплённая во ФГОС ВО, направление «Педагогическое образование» («способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»), наполняется расширенным и более глубоким содержанием. Она трансформируется в способность не только осознавать культурные различия, но и эффективно взаимодействовать со всеми участниками информационной образовательной среды (ИОС), включая цифровой сегмент, с учётом их поликультурного состава и социокультурных норм. Ключевую роль при этом приобретает умение выстраивать бесконфликтное взаимодействие на основе применения медиативных технологий как инструментария для предотвращения и разрешения конфликтов, а также преодоления межкультурного недопонимания [2]. Для определения теоретических основ поликультурной подготовки студентов педвузов, прежде всего, необходимо уточнить содержание ключевых понятий «этнокультурность», «поликультурность», «кросс-культурность», которые задают ориентиры для постановки образовательных целей и задач в соответствующем контексте.

Использование культурологических терминов в разрезе профессиональной подготовки педагогов, таких как «этнокультурность», «поликультурность», «кросс-культурность», часто синонимично в педагогических исследованиях. Более глубокое рассмотрение указанных понятий

детализирует понимание каждого из них, а их изучение указывает на существенные отличия. В целом данные понятия указывают на определенный уровень профессиональной компетентности, необходимой педагогу в условиях культурного разнообразия. Исследователи подчеркивают, что эти компетентности не существуют изолированно, а формируют целостную систему профессиональной подготовки педагога.

Целью исследования является анализ культурологических понятий «этнокультурность», «поликультурность», «кросс-культурность» с позиции их роли в подготовке будущих учителей к работе в условиях современного многокультурного, полиэтнического и поликонфессионального социума.

Основные задачи направлены:

- на проведение сравнительного теоретико-методологического анализа содержания и взаимосвязи ключевых культурологических понятий «этнокультурный», «кросс-культурный», «поликультурный» в контексте современного педагогического образования;
- выявление и систематизацию структурно-содержательных компонентов этнокультурной, кросс-культурной и поликультурной компетентности будущего педагога на основе анализа отечественной и зарубежной литературы;
- диагностирование состояния сформированности мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов поликультурной компетентности у студентов педагогического университета;
- выявление противоречия и дефицитов в подготовке будущих учителей к работе в поликультурной среде на основе сопоставления теоретических моделей компетентностей и данных эмпирического исследования;
- обоснование и концептуализирование авторского понятия «поликультурно-медиативная компетентность будущего учителя» как синтетической категории, интегрирующей этнокультурные, кросс-культурные и медиативные компоненты, определение путей её целенаправленного формирования в образовательном процессе педагогического вуза.

Методология исследования

Методология исследования представлена описанием используемых методов, а также определением теоретических положений, составивших его методологическую основу. В ходе исследования анализа культурологических понятий «этнокультурность», «поликультурность», «кросс-культурность» в контексте профессионального становления учителя использовался комплекс теоретических методов, основанных на изучении психолого-педагогической литературы и нормативной базы по

проблематике исследования. В качестве эмпирического метода было проведено анкетирование будущих педагогов с целью диагностики их осведомленности в области содержания указанных терминов. В опросе приняли участие 123 студента старших курсов семи факультетов Воронежского государственного педагогического университета. Для уточнения полученных данных была организована серия бесед с респондентами.

Сущностные характеристики анализируемых понятий раскрываются через призму культурологического подхода, который рассматривает педагогические феномены и процессы как неотъемлемые элементы культуры. В качестве методологической ориентации он позволяет анализировать образовательные процессы через призму культурных компонентов, учитывая как широкий социокультурный контекст общества, так и специфику локальной культурной ситуации (М.М. Бахтин, В.Л. Бенин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Сериков). Термин «культура», который входит в состав каждого исследуемого понятия, восходит к латинскому *colere* («возделывать»), что указывает на идею постепенного развития, совершенствования и целенаправленного преобразования.

Культурологический подход как методологическая позиция базируется на триединстве аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого измерений культуры, трактуя ее как совокупность духовных и материальных ценностей, как способ человеческой деятельности и как процесс творческой самореализации индивида. Согласно позиции Н.В. Горбуновой, Э.П. Комаровой, А.С. Фетисова, сущность культуры заключена в совокупности духовных и материальных ценностей, созданных человечеством. При таком подходе человек выступает одновременно и как объект культурного влияния, и как субъект, творчески формирующий новые культурные ценности в русле общечеловеческих идеалов [3].

В культуре, по мнению Э. П. Комаровой, С. К. Гураль, С. А. Бакленевой, заложен код определенного народа, его традиций, обычаев, накопленного исторического опыта, а для продуктивного взаимодействия необходим учет культурных особенностей всех субъектов профессиональной деятельности, что ставит перед современной системой образования особую задачу подготовки поликультурной личности через диалог культур [4].

М.А. Верб в своей классификации предлагает рассмотрение культуры с позиций антропологического, аксиологического, социологического, личностно-деятельностного, интегративного подходов, общей чертой которых является признание культуры неотъемлемым атрибутом человеческого бытия, порождением сознания и творческой деятельности, всегда содержащей нравственный компонент [5]. Так, будущий учитель

в рамках культурологического подхода осмысливается как субъект, способный не только усваивать и транслировать культурные ценности, но и творчески проектировать образовательную среду, наполненную диалогом и смыслами.

Методологически значимым выступает этнокультурный подход, основанный на ценностях, выработанных человечеством в рамках национальных культур, и направленный на освоение обучающимися различных уровней культуры этнических и социальных групп, а также культуры в глобальном масштабе (М.И. Алдошина, А.Б. Афанасьева, Г.Н. Волков, Т.Н. Гриневецкая, Л.П. Карпушина, С.Б. Серякова, С.Н. Федорова). Способствуя приобщению к системе общечеловеческих ценностей, социальных регулятивов и моральных норм, данный подход создаёт условия для сохранения, передачи и развития русской культуры, культуры родного народа, культур народов России в контексте мирового культурного пространства. Принципами этнокультурного подхода выступают: принцип культуротворчества (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк); принцип народности; принцип диалога культур (В.С. Библер, А.Б. Панькин); метапринцип (Н.Б. Крылова); принцип толерантности (Г.С. Абибулаев, Л.П. Ильченко) [3].

Поликультурный подход также составляет методологическую основу нашего исследования (Е.В. Бондаревская, О.К. Гаганова, О.В. Гукаленко, Ю.С. Давыдов, Г.Д. Дмитриев, Т.В. Зиновьева, С.И. Левикова, Дж. Банкс и др.) и раскрывает ключевые идеи культуры, многообразия жизнедеятельности и взаимодействия, ориентируя на вариативность и гибкость процесса формирования поликультурной компетентности будущего учителя с учётом её многогранности и многоаспектного потенциала.

Теоретическую основу исследования составила теория кросс-культурного образования (А.С. Городинец, Т.А. Колосовская, Е.В. Таратухина, Н.Б. Спиридонова и др.), которая рассматривает взаимодействие культур в профессиональном образовании как практическую задачу, требующую специальных компетенций. Она акцентирует необходимость формирования у педагогов навыков медиации для преодоления культурных барьеров и конструктивного разрешения конфликтов в поликультурной ИОС.

Компетентностный подход используется нами как уточняющий маркер сформированности ключевых компетенций выпускника педвуза, отражающихся в профессионально важных качествах будущего педагога с опорой на труды А.Г. Асмолова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Э.П. Комаровой, А.В. Хуторского и др. Вслед за А.В. Хуторским мы будем понимать под компетентностью владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [6].

Исследование и результаты

Перейдем к научно-теоретической аргументации заявленных понятий, начав с этнокультурности. В слове «этнокультурный» сливается воедино содержание двух понятий – «этнос» и «культура». «Этнос», по определению русского этнолога С.М. Широкогорова, «группа людей, говорящих на одном языке, признающих общность своего происхождения, обладающих общим укладом жизни, комплексом обычаев, хранимых и освященных традицией, отличающих ее от других групп» (цит. по: [7]).

Л.П. Карпушина говорит об этнокультурной направленности образования в аспекте этнокультурного подхода, который базируется на принципе этнокультурности, рассмотрение сути последнего связано с двумя метапринципами общенаучного уровня: народности (Я.А. Коменский, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский и др.) и культурсообразности (А. Дистерверг) [8]. Т.Н. Гриневецкая утверждает, что этнокультурное образование выступает важным условием природного и социального развития человека, обеспечивающим его интеграцию в мировое культурное и образовательное пространство [9].

Значительный вклад в формирование понятийного аппарата этнопедагогики внес Г.Н. Волков. В своих работах он рассматривает новые аспекты этнопедагогического образования и воспитания, которые можно объединить в три ключевых направления: этнопедагогика как научная дисциплина, народная педагогика и традиционные формы воспитания, а также ценностное наследие народной педагогической практики [10]. Важным элементом этнопедагогики является интеграция традиций и ритуалов в образовательную практику – общение, быт, искусство, религия. Это может включать проведение сезонных праздников, включение элементов народного искусства, музыки, игр, сказок и поговорок, ремесел в учебный процесс, привлечение носителей традиционных знаний в качестве педагогов или консультантов. Такие практики способствуют формированию у обучающихся чувства преемственности поколений [10, 11].

Следовательно, этнокультурность в педагогике представляет собой концептуально-практический подход, направленный на сохранение и развитие этнической идентичности обучающихся через образовательный процесс. Она акцентирует внимание на этнической принадлежности как фундаментальной основе культурного самосознания, что отличает её от других смежных понятий. Несмотря на взаимодействие между культурами, этнокультурность как компетентность педагога сосредоточена на внутреннем укреплении этнической группы через передачу обучающимся языка, традиций, мировоззрения и ценностей в образовательной среде. Обратимся к определениям «этнокультурная компетентность» в табл. 1.

Определения понятия «этнокультурная компетентность»

Автор	Определение
С.Б. Серякова (2002)	Психолого-педагогический феномен, характеризующий степень усвоения педагогом традиционной культуры народа, теоретическую и практическую готовность к трансляции ее ценностных ориентации и к реализации основных положений этнопедагогике как системы воспитания в условиях педагогической деятельности учреждения образования с учетом своеобразия национально-психологических особенностей представителей разных национальностей [12]
С.Н. Федорова (2006)	Сложная интегративная характеристика, предполагающая высокую степень его теоретической, практической и личностной подготовленности к полноценной реализации задач этнокультурного воспитания детей в соответствии с национальным идеалом воспитания и учетом этнопсихологических особенностей их развития», при этом выделяя ее компоненты этнопедагогический, этнопсихологический и поликультурный [13]
А.Б. Афанасьева (2009)	Интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в отечественной и мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, способности к диалогу культур, их сопоставлению, что проявляется в знаниях, умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде [11]

Обобщая приведенные трактовки, можно заключить, что этнокультурная компетентность педагога в научной литературе рассматривается как интегративное, многомерное качество, включающее: когнитивный компонент (знания о культуре); ценностно-личностный компонент (присвоение культурных ценностей); деятельностный компонент (практические умения в этнокультурном воспитании); учет этнопсихологических особенностей; способность к межкультурному диалогу.

Лю Бауэн отмечает, что в западной научной мысли понятие «этнокультурная компетентность» не столь распространено. Оно ориентировано на мультикультурализм и кросс-культурный подход, проявляясь в определенной манере поведения по отношению к родной культуре или к культуре в местах проживания какой-либо этнической группы, которая помогает индивиду быть более адекватным, адаптированным и гармоничным в глазах представителей данного общества [14].

Термин «кросс-культурность» образован от английского *cross-cultural* и переводится как «межкультурный» или «пересечение культур», обозначая в русском языке взаимопроникновение, взаимодействие и совмещение различных культур. Вместе с термином «межкультурный» часто используется термин «интеркультурный», чтобы подчеркнуть взаимодействие и контакт между представителями различных этнических и культурных групп. Педагогический феномен «кросс-культура» выделил

в педагогической науке отдельную отрасль – «кросс-культурную дидактику», предметом которой стал образовательный процесс в кросс-культурной среде в трудах Е.В. Таратухиной [15]. Е.А. Костина под «кросс-культурой» подразумевает «пересечение культур» или взаимодействие культур, носителями которых являются участники образовательного процесса [16]. Кросс-культурную компетентность стали изучать сравнительно недавно, обратимся к определениям в табл. 2.

Таблица 2

Определения понятия «кросс-культурная компетентность»

Автор	Определение
Т.А. Колосовская (2006)	Интегральное качество личности, включающее знания о сравнении и адаптации культурных различий и универсалий, умения ретрансляции иной культуры, опыт творческой педагогической деятельности в сфере межкультурного обучения, профессионально значимые характеристики личности [17]
А.С. Городинец (2021)	Совокупность знаний о сравнении, адаптации особенностей другой культуры, умения интерпретировать и понимать инокультурную информацию, навыков при помощи, которых индивид может успешно общаться с представителями других культур на различных уровнях коммуникации [18]
Н.Б. Спиридонова (2025)	Процесс становления, направленный на подготовку к профессиональной деятельности в кросс-культурной среде, способствующий удовлетворению профессиональных требований к современному менеджеру, его конкурентоспособности в результате применения приемов, методов и средств воздействия с целью создания у него системы определенных ценностей и отношений, знаний и умений, склада мышления и памяти с позиции этнорелятивизма [19]

Кросс-культурная компетентность соотносится в зарубежных источниках с межкультурной компетентностью, которая включает в себя способность сотрудничать, общаться и выстраивать отношения между представителями различных культур. Она включает в себя гибкость, эмпатию, уважение, адаптивность, терпимость и знание культуры, умение разрешать конфликты и активное слушание, что необходимо для укрепления доверия и успешных отношений между представителями разных культур; имеет решающее значение в различных областях, включая образование, бизнес, здравоохранение и международную дипломатию. Ключевые атрибуты компетентности, согласно модели Байрама, включают: установки (*attitudes*), знания о других культурах (*knowledge*), навыки интерпретации и взаимодействия (*skills of interpreting and relating*), а также критическое культурное сознание (*critical cultural awareness*), умения получения новых знаний и взаимодействия (*skills of discovering and interacting*) [20]. Схожие компоненты кросс-культурной компетентности мы находим у Дж. Бэнкса – «знания, отношения (*attitudes*),

умения, необходимые для того, чтобы функционировать в различной культурной среде (*diverse cultural settings*) [21].

Существенным дополнением выступает культурное самосознание, направленное на рефлекссию собственных культурных убеждений и установок. По мнению исследователей Сабета и Шапмана, осмысление своей культурной идентичности помогает понять, как происхождение влияет на поведение, способствуя открытости в международных контактах [22]. Кросс-культурная компетентность включает способность управлять межкультурными конфликтами, разрешая их уважительно и эффективно, что способствует созданию инклюзивной среды, в которой ценится культурное разнообразие, отмечают в своих публикациях Алгазали, Белда-Медина и Вилкинсон [23–25]. Так, кросс-культурная компетентность характеризуется выраженной практической ориентацией, предполагая использование конкретных методов и образовательных подходов для эффективного преодоления культурных барьеров в процессе межкультурного взаимодействия, в том числе через медиацию. В современной школе функции медиатора всё чаще берёт на себя учитель, хотя он не имеет специальной подготовки в области конфликтологии или медиативных технологий. При этом ключевые принципы медиации – беспристрастность и независимость посредника, добровольность участия сторон, конфиденциальность, сотрудничество и их равноправие – создают высокую нагрузку и серьёзную ответственность перед педагогом, особенно если у него отсутствуют необходимые компетенции для конструктивного разрешения межпоколенческих противоречий и межкультурных конфликтов.

Рассматривая этимологию понятия «поликультурность», выделим приставку «поли-» (от древнегреческого *polús* – «много», «многий») и определим ее как часть сложных слов, указывающую на всесторонний охват и разнообразный состав чего-либо. Сравнение термина «поликультурность» с другими подчёркивает его уникальность. Если мультикультурность допускает параллельное сосуществование культур без глубокого взаимодействия, то поликультурность требует синтеза и совместного создания знаний, при этом мы можем использовать эти слова как близкие по значению. «Мульти» от латинского *multum* означает «много», является первой частью сложных слов и указывает на множественность, многократность, многообразие чего-либо. А вот слово «мультикультурализм» имеет отрицательную коннотацию и не может использоваться в качестве синонима. «Феномен поликультурности и мультикультурализма раскрывается посредством культурного плюрализма. Поликультурность отражает создание единого общества представителями разных культур, мультикультурализм рассматривает «чуждое» как «другое», т.е. в таком обществе представители любой культуры, проживая в одном

социуме, живут в «своем мире»», отмечает в своем исследовании Ж.М. Макажанова [26].

Теория поликультурного образования стремительно развивалась в США, как и сам концепт *multicultural education*, эволюцию которого Я. Пей прослеживает начиная с 1647 г., как пуританский путь развития, далее Америка для американцев с 1870 г., идеология «плавильного котла» с 1920 г., период великих социальных программ с 1965 г. и этап современных подходов мультикультурализма с 1970 по 1990 г. Сам термин «поликультурное/мультикультурное образование» появился в 1970-х гг. и претерпел значительную эволюцию. Первоначально он отождествлялся с «многоэтническим образованием», фокусируясь на вопросах расового и этнического равенства. Однако со временем его рамки расширились под влиянием движений, выступающих против различных форм дискриминации: гендерной, социальной, а также в отношении людей с инвалидностью. Так, в современном западном понимании этот термин включает два ключевых аспекта: равный доступ к образованию для всех групп (этнических, социальных, гендерных и др.) и их адекватное представительство в образовательной среде [27].

В настоящее время вышеупомянутые идеи продолжают развиваться в Центре поликультурного образования при Университете штата Вашингтон (г. Сиэтл). Согласно Дж. Бэнксу, поликультурное образование направлено на обеспечение равных образовательных возможностей для всех обучающихся, независимо от их расовой, этнической или социальной принадлежности. Оно предполагает целенаправленное трансформирование школьной среды с целью отразить многообразие культур и этнических групп, представленных в обществе и в составе обучающихся. Дж. Бэнкс выделил пять аспектов поликультурного образования (*dimensions*): интеграция содержания (*content integration*), процесс конструирования знания (*the knowledge construction process*), преодоление предубеждений (*prejudice reduction*), справедливая педагогика (*an equity pedagogy*), стимулирование развития среды и социальной организации школы (*an empowering school culture and social structure*) [28].

Вопросы, связанные с развитием поликультурного общества, а также его образованием, воспитанием и организацией образовательной среды, детализируются в работах российских ученых: В.С. Библера, Л.М. Бахтина, К.Э. Безукладникова, А.С. Бермуса, А.Н. Джуринского, М.В. Дюжаковой, Г.Д. Дмитриева, Е.А. Нечаевой. Существенное место в России занимает концепция поликультурного образования, представленная в трудах Е.В. Бондаревской, Ю.С. Давыдова, А.Н. Джуринского, М.В. Дюжаковой, С.И. Левиковой и др., с идеей о культурной идентификации как необходимом условии и средстве решения проблем духовного

развития личности и народа, о взаимопонимании и взаимоуважении личностей и народов, населяющих Россию, о сохранении культурно-исторического наследия.

Тем не менее в исследовании П.В. Сысоева репрезентируется узость термина «поликультурное образование» в отечественной практике, что, по сути, сводится к «многоэтническому образованию», не включая в фокус такие группы, как социальные или гендерные. Разнородный состав обучающихся стимулировал становление поликультурного образования как научной области, обеспечивающее корректное и всестороннее представление различных культур и сообществ в рамках языкового поликультурного образования, где иностранный язык становится главным средством, обладая значительным социально-воспитательным потенциалом для передачи культурно ориентированного материала. Так, у обучающихся формируются представления о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков [29]. Сегодня очевидно, что любая гуманитарная дисциплина имеет огромный социализирующий потенциал для представления культуроведчески ориентированного материала в нем, но очень часто выпадает вариативность культур родной страны, края, малой Родины, подрастающее поколение чаще смотрит на «зеленую траву у соседа», вместо того чтобы «полить свою траву у дома» и ей гордиться.

Российские исследователи О.В. Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев выделяют три этапа поликультурного образования:

- полиэтнокультурный этап как отправная точка, с которой начинается история современного российского поликультурного образования: распад СССР 26.12.1991 превратил культурное многообразие из управляемого в рамках единого государства фактора в острую социально-педагогическую проблему, требующую осмысления и теоретического оформления;

- полисоциокультурный: реализация 2001–2005 гг. – акцент смещается с этнического многообразия на задачи социальной интеграции и воспитания общих ценностей в условиях роста миграции и социального расслоения, что закладывает основы для последующего развития поликультурного образования;

- полиличностно-культурный этап: реализация 2006–2021 гг. – провозглашая ценность каждой «культуры-личности», утрачивается система культурных кодов, коллективных ценностей и чувства солидарности, что создает социальную разобщённость и ценностный вакуум [30].

В данный момент поликультурное образование проживает свой четвертый этап и может быть определен как интегративно-релятивистский, начало которого (с 2022 г.) обусловлено комплексом фундаментальных изменений в глобальном и национальном социокультурном

ландшафте: изменение мирового правопорядка, начало специальной военной операции, выход России из Болонской системы [31]. Если релятивизм акцентирует принятие личностью разнообразия и различия культур, теорий и ценностей, то интеграция не закрепляет эту разобщённость, а находит и укрепляет точки соприкосновения, диалога и синтеза на основе признания иерархии ценностей, где общероссийская гражданская идентичность и суверенные ценности выступают объединяющим каркасом.

Данный этап порождает ряд острых педагогических вызовов, определяющих актуальность формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов:

- вызов адаптации и интеграции связан с массовым притоком учащихся с присоединенных территорий, а также детей-мигрантов, что требует от учителя деликатной работы по их социокультурной и гражданско-патриотической интеграции в общероссийское образовательное пространство, с одновременным уважением к их исходной культурной идентичности;

- вызов цифровой поликультурности аккумулируется в ИОС как основное поле для межкультурного взаимодействия. Педагог должен уметь нивелировать кибербуллинг на культурной почве, работать с цифровыми идентичностями учащихся, критически анализировать поликультурный контент в интернете и формировать у школьников медиаграмотность в условиях информационного противостояния;

- вызов консолидации в условиях поляризации на фоне геополитической напряженности и роста межгрупповой поляризации внутри общества (в том числе по поколенческому, идеологическому, ценностному признакам) диктует для учителя повышенную ответственность за воспитание общероссийской гражданской идентичности, базирующейся на конституционных ценностях, и за профилактику раскола в школьном коллективе;

- вызов медиации в высококонфликтной среде приобретает более сложную политизированную или идеологизированную подоплеку. От педагога требуется не просто разрешать споры, а выступать медиатором, способным распознавать глубинные культурные и ценностные противоречия, снижать градус напряженности и переводить диалог в конструктивное русло.

Так, современный интегративно-релятивистский этап трансформирует поликультурное образование из теории в практикум по решению сложных педагогических задач.

Очевидно, что такое образование выступает не только как идея, но и как непрерывный процесс, требующий постоянных усилий со стороны руководства образовательных учреждений для приближения к своим ос-

новным целям – справедливости, инклюзивности и культурного равенства в обучении, а со стороны учителей – наличия поликультурной компетентности. Обратимся к определениям понятия «поликультурная компетентность» (табл. 3).

Таблица 3

Определения понятия «поликультурная компетентность»

Автор	Определение
Л.И. Максимова (2012)	Ценностно-смысловое профессионально-личностное свойство, интегрирующее системные научные знания, творческие умения, навыки, опыт деятельности, мотивы и ценности, характеризующее способность и готовность будущего учителя к осуществлению функционального сотрудничества с представителями других культур и к обеспечению межкультурного, межэтнического и межличностного взаимодействия учащихся в поликультурном мире, в том числе в поликультурном образовательном пространстве [32]
С.А. Хазова, Ф.Р. Хатит (2015)	Интегративное личностно-профессиональное качество, обуславливающее его способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач, а также осуществлять поликультурное воспитание учащихся [33]
М.В. Дюжаква (2022)	Способность и готовность педагога (учителя, классного руководителя, школьного администратора) в условиях развития поликультурного общества к решению профессиональных педагогических задач, направленных на осуществление взаимодействия с субъектами образования и представителями этнических обществ, создание ассоциаций на принципах толерантности, а также педагогической поддержки учащихся разных национальностей в социокультурном пространстве школы [34]

Вышепредставленные дефиниции описывают поликультурную компетентность учителя как сложное, интегративное качество, включающее личностные, ценностные, когнитивные и деятельностные компоненты. Общим является понимание этого феномена как необходимого условия эффективной педагогической деятельности в условиях культурного многообразия. Мы понимаем, что данная компетентность касается любого педагога, а не только учителя иностранных языков, чему посвящена большая часть исследований в этой области. Когнитивный компонент связан со знанием и уважением собственной культуры, на основе чего можно развивать уважение к другим культурам, выстраивать эффективную межкультурную коммуникацию, транслировать ценности собственной культуры и повышать привлекательность российского образования.

Профессиональная сущность поликультурной компетентности педагога включает следующие ключевые аспекты: осознание и учёт поликультурных характеристик когерентной ИОС субъектов (преподаватели,

студенты, педагогическое сообщество, ученики, родители, администрация школы), с учётом их этнических, религиозных, поколенческих, гендерных и иных социокультурных особенностей, формирование по отношению к ним уважительной позиции; способность гибко и адекватно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, учитывая их культурные особенности, при сохранении собственной культурной идентичности; умение организовывать продуктивное межкультурное взаимодействие в коллективе, используя культурное разнообразие как источник для обогащения личного и коллективного культурного опыта; знание и применение на практике разновозрастных психофизиологических механизмов, учитывающих особенности восприятия, мышления и поведения личности, обусловленные её культурной принадлежностью; готовность и способность выстраивать учебно-воспитательный процесс с поликультурной направленностью, прогнозировать, предотвращать и конструктивно разрешать межкультурные конфликты в ИОС [30–34].

Интерпретации термина «поликультурность», которую дали 123 студента педагогического вуза старших курсов, были классифицированы по следующим категориям.

А. Взаимодействие культур. «Взаимодействие разных культур в одном обществе» – 5 человек. «Обмен опытом и знаниями, уважая различия и находя общие ценности» – 8 обучающихся. «Отношения между различными этническими группами» – 15 респондентов. Эта группа акцентирует внимание на процессах взаимодействия между представителями разных культур, включая обмен опытом, диалог, сотрудничество и отношения. Приоритет отдается этническим группам.

Б. Признание и уважение культурного многообразия. «Идея, которая предполагает уважение и признание культурного многообразия» – 18 человек. «Признание и уважение культурного многообразия» – 13 студентов. «Концепция, которая предполагает уважение и признание культурного многообразия» – 11 респондентов. Эти ответы подчеркивают нормативную сторону поликультурности: необходимость признания и уважения культурных различий как принципа сосуществования.

В. Многообразие культур. «Многообразие культур» – 6 студентов. «Явление, при котором имеется группа людей с разными культурами» – 1 человек. «Сохранение различных культур многонационального государства» – 1 обучающийся. Это более описательная категория, фокусирующаяся на факте наличия культурного разнообразия без акцента на взаимодействии или его нормативных аспектах.

Г. Толерантность и равенство. «Высокий уровень толерантности в вопросах межнационального, межконфессионального и межкультурного взаимодействия» – 3 студента. «Равенство между всеми существую-

щими национальностями и культурами» – 10 человек. Здесь делается акцент на этических и социальных аспектах поликультурности: толерантность, равноправие и отсутствие дискриминации.

Д. Образовательный аспект. «Многообразие культурных форм в едином образовательном пространстве» – 1 человек. «Характеристика современного социального мироустройства, в том числе и образования» – 1 студент. Эта группа связывает поликультурность с образованием, где культурное многообразие становится частью учебного процесса.

Е. Личностный и когнитивный аспект. «Способность человека понимать и воспринимать разные культуры их особенности и ценности» – 3 студента. «Знание разных культур и его применение» – 1 человек. Эти ответы подчеркивают индивидуальные качества личности, такие как открытость, способность к эмпатии и пониманию других культур.

Ж. Сохранение культурной самобытности. «Сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества» – 7 студентов. Эта категория акцентирует важность сохранения культурной идентичности в условиях поликультурного общества, но, к сожалению, определение заимствовано из интернета.

З. Политический аспект. «Совокупность норм и убеждений политического поведения и политической культуры в обществе» – 7 человек. Этот ответ демонстрирует путаницу между понятиями «поликультурность» и «политкультурность», что может быть связано с недостаточным пониманием термина.

И. «Не знаю» – честно ответили 12 человек.

Термин «поликультурность» многогранен, но практически отсутствуют ответы, которые бы связывали его с учебно-воспитательным процессом и ИОС, с профессионально важным качеством педагога. Также респонденты ответили, что не видят существенной разницы между словами «этнокультурность», «кросс-культурность», «поликультурность», считая их синонимами, что диктует необходимость их изучения в актуальном социокультурном контексте.

На вопрос готовности работать с представителями разных культурных групп, в которые входили: русскоязычные школьники; школьники из бывших союзных республик; школьники из вприсоединенных территорий; иностранные школьники, школьники с особыми образовательными потребностями, 52 человека (42,6%) отметили группу иностранных обучающихся как самую сложную для взаимодействия, 50 респондентов (41%) считают, что будут испытывать трудности при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, 13 человек (10,7%) отметили школьников из присоединенных территорий, 8 человек (5,7%) указали на обучающихся из постсоветских регионов как сложную группу для обучения и воспитания. В качестве причин, затрудняющих педагогическую деятельность, студенты сослались на отсутствие

соответствующих знаний об использовании поликультурно-медиативных технологий.

Вторая часть письменного опроса выявляла способность будущего учителя осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной ИОС, составлена на основе частично переработанной анкеты «Осуществление организационно-управленческой деятельности в кросс-культурной среде» Н.Б. Спиридоновой [19]. Первый блок вопросов был связан с наличием мотива для осуществления успешной профессиональной поликультурной деятельности. Следующие суждения необходимо было оценить от полного несогласия к полному согласию. Я осознаю и принимаю как данность особенности поликультурной ИОС и систему взаимоотношений в ней. Когда меня перебивают в диалоге, я не испытываю раздражения, понимая, что такая манера общения может быть обусловлена культурными нормами. Взаимодействие с эмоционально экспрессивными людьми не представляет для меня сложности. Несмотря на возможную личную антипатию к некоторым людям, я владею стратегиями конструктивного взаимодействия с ними. Люди, для которых характерен более медленный темп деятельности, не вызывают у меня чувства досады или нетерпения. Мне комфортно общаться с представителями иных культур, поскольку такое общение часто служит источником новых идей и стимулом для поиска нестандартных решений. Особенности поведения и мировоззрения однокурсников не мешают моей учебной деятельности, так как я способен продуктивно взаимодействовать с носителями иных ценностей и взглядов. Суммировав общее арифметическое по семи позициям, мы получили данные, учитывая 123 опрошенных (табл. 4).

Таблица 4

Наличие мотива у будущих учителей для осуществления успешной профессиональной поликультурной деятельности

Нейтральная позиция	Относительное несогласие	Частичное несогласие	Полное несогласие	Относительное согласие	Частичное согласие	Полное согласие
4,4%	2,5%	3%	9,1%	19,9%	28,4%	32,7%

Второй блок вопросов касался системы профессиональных знаний о деятельности педагога в поликультурной среде. Респондентам предстояло выставить оценку от 0 до 6 баллов следующим тезисам: мне нравится и приносит пользу сотрудничество с однокурсниками, придерживающимися взглядов, отличных от моих. Продуктивная работа в поликультурном коллективе требует учета его специфики и построения деятельности с её пониманием. Культурные особенности во многом определяют то, как человек воспринимает окружающих, события и различные

явления. Достижение воспитательных целей напрямую зависит от способности правильно оценивать и создавать необходимые для этого условия. Эффективная организация работы в поликультурной ИОС – это умение находить оптимальное соотношение между содержанием, формами и методами учебной деятельности. Обобщив результаты по 13 позициям, которые уточняют наличие профессиональных знаний, мы получили результаты, отраженные в табл. 5.

Таблица 5

Наличие системы профессиональных знаний о деятельности будущего учителя в поликультурной среде

Нейтральная позиция	Относительное несогласие	Частичное несогласие	Полное несогласие	Относительное согласие	Частичное согласие	Полное согласие
3,9%	1,1%	0,9%	6,6%	12,7%	26,3%	48,5%

Третий блок вопросов был ориентирован на степень готовности к профессиональной деятельности в поликультурной среде и умение реализовать профессиональные знания и навыки в практической деятельности будущего учителя. Респондентам предстояло оценить семь суждений: Я применяю различные методы воспитательного воздействия в поликультурной ИОС, выбирая их в соответствии с конкретной ситуацией. Для обеспечения эффективного взаимодействия я распределяю задачи с учётом культурных особенностей участников образовательного процесса. Я обладаю способностью координировать продуктивную деятельность всех участников в поликультурной ИОС. Я могу мотивировать к учебной деятельности участников с разным уровнем заинтересованности, находящихся в поликультурной ИОС. Я способен быстро адаптироваться к изменениям в обстановке и адекватно реагировать на различные события в поликультурной ИОС. Я владею навыками профилактики и конструктивного регулирования конфликтных ситуаций, возникающих в поликультурной ИОС. При планировании воспитательной работы я учитываю индивидуальные особенности учащихся, сформированные под влиянием их культурных ценностей. Моей целью является достижение высоких образовательных результатов через интегрированный эффект, возникающий при работе с носителями различных ценностных ориентаций и взглядов. Обобщив результаты по 13 позициям, мы получили следующие результаты (табл. 6).

Таблица 6

Степень готовности к профессиональной деятельности в поликультурной среде

Нейтральная позиция	Относительное несогласие	Частичное несогласие	Полное несогласие	Относительное согласие	Частичное согласие	Полное согласие
6,7%	2,8%	3,2%	13,4%	28,5%	28%	17,4%

Анкетирование выявило следующие тенденции:

Мотивационный компонент (см. табл. 4): 80,9% респондентов продемонстрировали относительное, частичное или полное согласие с утверждениями о готовности к работе в поликультурной среде, что свидетельствует о сформированной общей мотивации.

Когнитивный компонент (см. табл. 5): 87,5% опрошенных выразили согласие с утверждениями о необходимости специальных профессиональных знаний для деятельности в поликультурной среде, что указывает на осознание важности данной компетентности.

Деятельностный компонент (см. табл. 6): уверенность в собственных практических умениях оказалась существенно ниже, и только у 45,9% студентов, выразивших полное и частичное согласие. Это подтверждает тезис о фрагментарности знаний и дефиците практических инструментов.

Анкетирование показало, что, несмотря на наличие мотивации и осознания важности поликультурной компетентности, будущие педагоги испытывают затруднения в переносе теоретических знаний на практику, в выборе адекватных технологий взаимодействия и ощущают нехватку инструментов для конструктивной работы с конфликтами. Одновременно у них проявляется четкая потребность в получении систематизированных знаний и практических навыков.

Заключение

В современном педагогическом дискурсе термины, обозначающие культурное разнообразие и взаимодействие, часто используются как взаимозаменяемые, что приводит к концептуальной неопределённости. На основе систематизированного анализа мы выделили три ключевых термина, такие как «этнокультурность», «кросс-культурность» (синонимы «межкультурность» и «интеркультурность»), «поликультурность» (синоним «мультикультурность»). Каждое из понятий обладает уникальными характеристиками, которые определяют их место в современной образовательной парадигме.



Рис. 1. Взаимосвязь культурологических компетентностей современного педагога

Проведенное исследование позволяет констатировать важность изучения культурологических понятий в контексте подготовки будущих учителей в современной социокультурной среде. Теоретический анализ показывает, что каждое из них представляет собой определенный уровень профессиональной компетентности, необходимой педагогу в условиях культурного разнообразия. Российские исследователи подчеркивают, что эти компетентности не существуют изолированно, а формируют целостную систему профессиональной подготовки педагога в условиях современного поликультурного общества. Этнокультурная компетентность отражает готовность педагога к эффективной и гуманной реализации этнопедагогических задач в ИОС учреждения. Кросс-культурная компетентность проявляется в способности управлять межкультурными конфликтами, уважительно и эффективно их разрешать, способствуя созданию инклюзивной ИОС, в которой ценится культурное разнообразие. Поликультурность сочетает в себе все вышесказанное (см. рис. 1), предлагая признание культурного разнообразия с акцентом на общероссийских ценностях, «на адаптацию к нашей общей культуре – с русской основой и многоцветием национальностей, каждая из которых для России – большая ценность», как сказал наш президент В.В. Путин [35]. К числу ключевых задач современного педагога, владеющего данной компетентностью, относятся: сохранение и возрождение русского языка на новых присоединенных территориях Российской Федерации, формирование взаимопонимания и взаимоуважения между социокультурными группами, населяющими нашу страну, обеспечение преемственности поколений и культурно-исторического наследия народов России в контексте мирового и культурного пространства, укрепление исторической памяти.

Так, в русле интегративно-релятивистского этапа поликультурного образования мы предлагаем определить поликультурно-медиативную компетентность будущего учителя как профессионально важное качество, характеризующееся способностью и готовностью эффективно участвовать в когерентной ИОС на основе стратегий кросс-культурной коммуникации с учетом социокультурных норм по осуществлению бесконфликтного взаимодействия, многообразия культурных особенностей субъектов среды, используя их характеристики для решения педагогических задач, лежащих в основе проигрывания личностно развивающих ситуаций [36]. Поликультурно-медиативная компетентность – это динамическое, развивающееся качество, которое должно формироваться как в процессе теоретической профессиональной подготовки, так и в ходе практической педагогической деятельности, являясь ключевым элементом современного образования в условиях поликультурного общества. Будущие исследования данной компетентности должны сосредоточиться на дальнейшем ее обогащении с учетом современной социальной

обстановки, с учётом новых технологических возможностей и глобальных вызовов.

Список источников

1. *Заседание* Совета по межнациональным отношениям 5 ноября 2025 года, Москва, Кремль // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://special.kremlin.ru/events/president/transcripts/78409> (дата обращения: 05.10.2025).
2. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 05.10.2025).
3. *Горбунова Н.В., Комарова Э.П., Фетисов А.С.* Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в поликультурном регионе: культурологический и этнокультурный подходы // *Язык и культура*. 2022. № 60. С. 140–155. doi: 10.17223/19996195/60/8
4. *Комарова Э.П., Гураль С.К., Бакленева С.А.* Подготовка поликультурной личности в контексте субъектоцентрированного подхода // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 1. С. 63–66. EDN RFWRFM.
5. *Верб М.А.* Эстетическая культура школьника : курс лекций для студентов и учителей. СПб., 1997. 142 с.
6. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
7. *Тишков В.А.* Этнополитология. Политические функции этничности : учеб. для вузов. М. : Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. 416 с.
8. *Карпушина Л.П.* Этнокультурный подход к образованию: к сущности вопроса // *ИТС*. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-podhod-k-obrazovaniyu-k-suschnosti-voprosa> (дата обращения: 05.10.2025).
9. *Гриневицкая Т.Н.* Анализ современных теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы этнокультурного образования педагогов // *Сибирский педагогический журнал*. 2017. № 5. С. 100.
10. *Волков Г.Н.* Этнопедагогическая пансофия. Элиста : Калмыцкий гос. ун-т, 2009. 576 с.
11. *Афанасьева А.Б.* Этнокультурное образование: сущность, структура, содержание, проблемы совершенствования // *Знание. Понимание. Умение*. 2009. № 3. С. 189–195.
12. *Серякова С.Б.* Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2002. 19 с.
13. *Федорова С.Н.* Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 42 с.
14. *Lu Baowen.* The concept of student ethnocultural competence // *Educological discourse*. 2022. № 3–4 (38–39). URL: <https://www.researchgate.net/publication/366563423> (дата обращения: 05.10.2025); doi: 10.28925/2312-5829.2022.346
15. *Таратухина Ю.В.* Теория и практика кросс-культурной дидактики : учеб. и практикум для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2019. 194 с.
16. *Костина Е.А., Безденежных Л.В.* Развитие академической мобильности будущего учителя иностранного языка // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-akademicheskoy-mobilnosti-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 05.10.2025).
17. *Колосовская Т.А.* Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 28 с.

18. **Городинец А.С.** К вопросу о формировании кросс-культурной компетенции у современных учителей // Педагогическая наука и современное образование : докл. секционных заседаний VIII науч.-практ. конф. с международным участием, посвященной Дню российской науки, Санкт-Петербург, 10–11 февраля 2021 г. СПб. : Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2021. С. 304–308. EDN BJFRDO.
19. **Спиридонова Н.Б.** Формирование кросс-культурной компетенции будущего менеджера в системе высшего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2025. 23 с.
20. **Byram M.** Teaching and Assessing Intercultural communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. P. 124.
21. **Banks J.** Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. N. Y., 1995. P. 3–24.
22. **Sabet P.G., Chapman E.** A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review // International Journal of Intercultural Relations. 2023. № 96. 101868. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101868> (дата обращения: 05.10.2025).
23. **Alghazali T., Murad K.I., Abd M., Abdulameer M.S., Sabti A.A., Ameen D.O.M. et al.** Mental health literacy is useful for women's psychological empowerment // Przestrzeń Społeczna (Social Space). 2022. № 22 (2). P. 310–337. URL: <https://socialspacejournal.eu/menu-script/index.php/ssj/article/view/79> (дата обращения: 05.10.2025).
24. **Belda-Medina J.** Promoting inclusiveness, creativity and critical thinking through digital storytelling among EFL teacher candidates // International Journal of Inclusive Education. 2022. № 26 (2). P. 109–123. doi: 10.1080/13603116.2021.2011440
25. **Wilkinson J.E.** Social Justice in Educational Policy and Practice with Particular Reference to Early Childhood // Handbook on Promoting Social Justice in Education. Springer, 2020. P. 919–941. doi: 10.1007/978-3-030-14625-2_7 (дата обращения: 05.10.2025).
26. **Макажанова Ж.М.** Поликультурность в современном образовании, или чем отличается поликультурность от мультикультурализма // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 3 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnost-v-sovremennom-obrazovanii-ili-chem-otlichaetsya-polikulturnost-ot-multikulturalizma> (дата обращения: 05.10.2025).
27. **Pai Y., Adler S.A.** Cultural foundations of education. – Merrill, 445 Hutchinson Avenue, Upper Saddle River, NJ 07458. 1997. 280 p.
28. **Banks J.** An introduction to Multicultural Education. University of Washington. Seattle. N.Y., 2008. 164 p.
29. **Сысоев П.В.** Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96–109.
30. **Хухлаева О.В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е.** Поликультурное образование : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2025. 300 с. URL: <https://urait.ru/bcode/557568> (дата обращения: 05.10.2025).
31. **Шевцова М.А.** Будущий педагог в поликультурном образовании: вызовы времени // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы : ст. II Междунар. форума, Воронеж, 08–09 апреля 2025 г. Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2025. С. 335–340. EDN SWDRUG.
32. **Макимова Л.И.** Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2012. 24 с.
33. **Хазова С.А.** Поликультурная компетентность педагога: монография. Майкоп : ЭЛИТ, 2015. doi: 10.18411/2015-11-014 (дата обращения: 05.10.2025).
34. **Дюжакова М.В.** Поликультурное образование в контексте миграционных процессов. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2022. 172 с.

35. *Заседание* Совета по межнациональным отношениям 30 марта 2021 года, Москва, Кремль // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65252> (дата обращения: 05.10.2025).
36. *Швецова М.А.* Формирование поликультурно-медиативной компетенции будущего учителя // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2025. № 2. С. 96–99. EDN HQDFDT.

References

1. Zasedanie Soveta po mezhnatsional'nym otnosheniyam 5 noyabrya 2025 goda, Moskva, Kreml' [Meeting of the Council on Interethnic Relations on November 5, 2025, Moscow, Kremlin] / Prezident Rossii. Ofitsial'nyy sayt. URL: <http://special.kremlin.ru/events/president/transcripts/78409> (Accessed: 05.10.2025).
2. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki) [Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the major 44.03.05 Pedagogical education (with two majors)]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (Accessed: 05.10.2025).
3. Gorbunova N.V., Komarova E.P., Fetisov A.S. (2022) Podgotovka budushchih pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v polikul'turnom regione: kul'turologicheskij i etnokul'turnyj podhody [Preparation of future teachers for professional activity in a multicultural region: cultural and ethnocultural approaches] // Yazyk i kul'tura. 60. pp. 140–155. doi: 10.17223/19996195/60/8
4. Komarova E.P., Gural' S.K., Bakleneva S.A. (2022) Podgotovka polikul'turnoj lichnosti v kontekste sub'ektocentrirovannogo podhoda [Preparation of a multicultural personality in the context of a subject-centered approach] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 1. pp. 63–66.
5. Verb M.A. (1997) Esteticheskaya kul'tura shkol'nika: kurs lekcij dlya studentov i uchitelej [Aesthetic culture of a schoolchild: a course of lectures for students and teachers]. SPb. 142 p.
6. Hutorskoj A.V. (2003) Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigm [Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm] // Narodnoe obrazovanie. 2. pp. 58–64.
7. Tishkov V.A. (2013) Etnopolitologiya. Politicheskie funkcii etnichnosti: uchebnik dlya vuzov [Ethnopolitology. Political functions of ethnicity: a textbook for universities]. M. : Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M.V. Lomonosova. 416 p.
8. Karpushina L.P. (2010) Etnokul'turnyj podhod k obrazovaniyu: k sushchnosti voprosa [Ethnocultural approach to education: to the essence of the issue] // ITS. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnyy-podhod-k-obrazovaniyu-k-suschnosti-voprosa> (Accessed: 05.10.2025).
9. Grineveckaya T.N. (2017) Analiz sovremennyh teoretiko-metodologicheskikh podhodov k issledovaniyu problemy etnokul'turnogo obrazovaniya pedagogov [Analysis of modern theoretical and methodological approaches to the study of the problem of ethnocultural education of teachers] // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 5. pp. 100–105.
10. Volkov G. N. (2009) Etnopedagogicheskaya pansofiya [Ethnopedagogical pansophy]. Elista : Kalmyckij gos. un-t. 576 p.
11. Afanas'eva A.B. (2009) Etnokul'turnoe obrazovanie: sushchnost', struktura, sodержание, problemy sovershenstvovaniya [Ethnocultural education: essence, structure, content, problems of improvement] // Znanie. Ponimanie. Umenie. 3. pp. 189–195.
12. Seryakova S.B. (2002) Formirovanie etnokul'turnoj kompetentnosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya [Building of ethnocultural competence in a teacher of vocational education]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Novosibirsk. 19 p.

13. Fedorova S.N. (2006) Formirovanie etnokul'turnoj kompetentnosti budushchih pedagogov [Building of ethnocultural competence in future teachers]. Abstract of Pedagogics doc. dis. M. 42 p.
14. Lu Baowen (2022) The concept of student ethnocultural competence. Educological discourse. 3-4. pp. 38–39. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.346>. <https://www.researchgate.net/publication/366563423> (Accessed: 05.10.2025).
15. Taratukhina Yu. V. (2019) Teoriya i praktika kross-kul'turnoj didaktiki : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Theory and practice of cross-cultural didactics: textbook and practical course for Bachelor's degree studies]. M.: Izd-vo Yurajt. 194 p.
16. Kostina E.A., Bezdenzhnyh L.V. (2024) Razvitie akademicheskoy mobil'nosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Development of academic mobility of future foreign language teachers] // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-akademicheskoy-mobilnosti-budushchego-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (Accessed: 05.10.2025).
17. Kolosovskaya T.A. (2006) Formirovanie kross-kul'turnoj kompetentnosti budushchih uchitelej [Building of cross-cultural competence of future teachers]. Abstract of Pedagogics cand. dis. M. 28 p.
18. Gorodinec A.S. (2021) K voprosu o formirovanii kross-kul'turnoj kompetencii u sovremennyh uchitelej [On the formation of cross-cultural competence in modern teachers] // Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie : doklady sekcionnyh zasedanij VIII nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj Dnyu rossijskoj nauki, Sankt-Peterburg, 10–11 fevralya 2021 goda. SPb.: Izdatel'stvo Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. pp. 304–308.
19. Spiridonova N.B. (2025) Formirovanie kross-kul'turnoj kompetencii budushchego menedzhe-ra v sisteme vysshego obrazovaniya [Building of cross-cultural competence of the future manager in the higher education system]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Elets. 23 p.
20. Byram M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural sommunicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 124
21. Banks J. (1995) Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. N.Y. pp. 3–24.
22. Sabet P.G., Chapman E. (2023) A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review. International Journal of Intercultural Relations. 96. doi: 10.1016/j.ijintrel.2023.101868
23. Alghazali T., Murad K.I., Abd M., Abdulameer M.S., Sabti A.A., Ameen D.O.M. et al. (2022) Mental health literacy is useful for women's psychological empowerment. Przestrzeń Społeczna (Social Space). 22 (2). pp. 310–337. URL: <https://socialspacejournal.eu/menu-script/index.php/ssj/article/view/79> (Accessed: 05.08.2025).
24. Belda-Medina J. (2022) Promoting inclusiveness, creativity and critical thinking through digital sto-rytelling among EFL teacher candidates. International Journal of Inclusive Education. 26 (2). pp. 109–123. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011440> (Accessed: 05.10.2025).
25. Wilkinson J.E. (2020) Social Justice in Educational Policy and Practice with Particular Reference to Early Childhood. In R. Papa (Ed.), Handbook on Promoting Social Justice in Education. pp. 919-941. Springer. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_7 (Accessed: 05.10.2025).
26. Makazhanova Zh.M. (2018) Polikul'turnost' v sovremennom obrazovanii, ili chem otlichaetsya polikul'turnost' ot mul'tikul'turalizma [Policulturalism in modern education, or how policulturalism differs from multiculturalism] // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 3 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnost-v-sovremennom-obrazovanii-ili-chem-otlichaetsya-polikulturnost-ot-multikulturalizma> (Accessed: 05.10.2025).

27. Pai Y., Adler S.A. (1997) Cultural foundations of education. Merrill, NJ. 280p.
28. Banks J. (2008) An introduction to Multicultural Education. University of Washington. Seattle. N.Y. 164 p.
29. Sysoev P.V. (2009) Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie v XXI veke [Language multicultural education in the 21st century] // Yazyk i kul'tura. 2 (6). pp. 96–109.
30. Huhlaeva O.V., Khakimov E.R., Khukhlaev O.E. (2025) Polikul'turnoe obrazovanie : uchebnik dlya vuzov [Multicultural education : a textbook for universities]. M. : Izdatel'stvo Yurajt. 300 p. URL: <https://urait.ru/bcode/557568> (Accessed: 05.10.2025).
31. Shevtsova M.A. (2025) Budushchij pedagog v polikul'turnom obrazovanii: vyzovy vremeni [The future teacher in multicultural education: challenges of the time] // Antropocentricheskie nauki v obrazovanii: vyzovy, transformacii, resursy : stat'i II Mezhdunarodnogo foruma, Voronezh, 08–09 aprelya 2025 goda. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr Nauchnaya kniga. pp. 335–340.
32. Maksimova L.I. (2012) Formirovanie polikul'turnoj kompetentnosti budushchih pedagogov v vuze na osnove integrativnogo podhoda [Building of multicultural competence of future university teachers based on an integrative approach]. Abstract of Pedagogics cand. dis. Kaluga. 24 p.
33. Khazova S.A. (2015) Polikul'turnaya kompetentnost' pedagoga: monografiya [Multicultural competence of a teacher: monograph]. Maikop: ELIT. doi: 10.18411/2015-11-014 (Accessed: 12.08.2025).
34. Dyuzhakova M.V. (2022) Polikul'turnoe obrazovanie v kontekste migracionnyh processov: monografiya [Multicultural education in the context of migration processes: monograph]. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 172 p.
35. Zasedanie Soveta po mezhnatsional'nym otnosheniyam 30 marta 2021 goda, Moskva, Kreml' [Meeting of the Council on Interethnic Relations on March 30, 2021, Moscow, Kremlin] / Prezident Rossii. Ofitsial'nyy sayt. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65252> (Accessed: 05.10.2025).
36. Shevtsova M. A. (2025) Formirovanie polikul'turno-mediativnoj kompetencii budushchego uchitelya [Building of multicultural and mediative competence of a future teacher] // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2. pp. 96–99.

Информация об авторе:

Шевцова М.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка, Воронежский государственный педагогический университет (Воронеж, Россия). E-mail: shevmar@rambler.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Shevtsova M.A., Ph.D. (Education), Associate Professor, Head of the English Department, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia). E-mail: shevmar@rambler.ru

The author declares no conflicts of interests

Поступила в редакцию 19.10.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 19.10.2025; accepted for publication 31.01.2026

Научный журнал

Язык и культура

№ 73 2026

Редактор Ю.П. Готфрид
Корректор Н.А. Афанасьева
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 03.03.2026 г.
Формат 70×108¹/₁₆. Печ. л. 18,5. Усл. печ. л. 24. Гарнитура Times.
Тираж 50 экз. Заказ № 6670. Цена свободная.

Дата выхода в свет 23.03.2026 г.

Адрес редакции и издателя:

634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Издательство: Издательство ТГУ.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательства Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–52-98-49
Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru