

А.П. Гулов, О.В. Принципалова

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ:
ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНЫЙ РЕСУРС
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ**

Московский государственный институт международных отношений МИД
России, Москва, Россия; gulov@tea4er.org, o.printsipalova@my.mgimo.ru

Аннотация. Традиционная концептуализация подготовки преподавателей иностранных языков сосредоточена на развитии предметно-методических компетенций и недостаточно учитывает роль собственной языковой биографии педагога в конструировании его профессиональной идентичности. В статье предлагается концептуальная модель, объединяющая четыре профиля лингвистической идентичности преподавателей, различающихся по интеграции языковой биографии в профессиональное самоопределение, убеждениям о роли плюрилингвизма в обучении и стратегиям использования транслингвальных практик. Центральный концепт «плюрилингвальная профессиональная субъектность» рассматривается как форма агентности, возникающая на пересечении индивидуального языкового опыта, педагогической идентичности и институциональных возможностей. Модель связывает западные подходы к профессиональной идентичности языковых педагогов с российской традицией подготовки преподавателя как медиатора языков и культур. Обсуждаются методические следствия применения типологии: включение рефлексии лингвистической биографии в программы педобразования, дифференциация программ повышения квалификации для разных профилей, институциональная легитимация транслингвальных практик. Отдельное внимание уделяется направлениям эмпирической валидации: смешанному дизайну (анкетирование 60–80 преподавателей и интервью с 12–16 информантами), Шкале интеграции лингвистической идентичности (ШИЛИ) для объективного распределения по профилям, а также

Гулов Артем Петрович — доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 Московского государственного института международных отношений МИД России; gulov@tea4er.org

Принципалова Ольга Вячеславовна — кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка Московского государственного института международных отношений МИД России; o.printsipalova@my.mgimo.ru

© Гулов А.П., Принципалова О.В., 2026



лонгитюдным и кросс-культурным исследованиям. Модель имеет теоретическую и практическую ценность для пересмотра программ языкового педагогического образования и создания инклюзивной образовательной среды в условиях языкового разнообразия современной высшей школы.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, лингвистическая биография, транслингвизм, концептуальная модель, плюрилингвальная субъектность, плюрилингвальная идентичность, плюрилингвальный репертуар

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-2

Для цитирования: Гулов А.П., Принципалова О.В. Концептуальная модель лингвистической идентичности преподавателей иностранных языков: плюрилингвальный ресурс профессиональной субъектности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 25–43. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-2

Введение

Исследование профессиональной идентичности преподавателей иностранных языков традиционно развивалось в русле изучения педагогических компетенций и методического мастерства [Borg, 2015; Mayer et., 2021]. Классическая модель подготовки определяла ключевые точки следующим образом: коммуникативную компетенцию, методическую грамотность, дидактические умения. Однако такой подход оставляет без внимания важнейший аспект педагогической реальности — подлинный языковой опыт самого преподавателя, в котором его профессиональная идентичность не только проявляется, но и конструируется. В российской методике важное место занимает концепция преподавателя как медиатора языков и культур [Богданова, 2020; Закирова, Камалова, 2016], подчёркивающая роль плюрилингвальной компетентности в профессиональном становлении педагога. Однако связь между личным плюрилингвальным опытом преподавателя, его убеждениями о роли множественности языков в обучении и реальными педагогическими практиками остаётся недостаточно проясненной.

Терминологическое примечание. В настоящей статье ключевой концепт обозначается как «плюрилингвальная профессиональная субъектность» (plurilingual professional agency) — в соответствии с определением Совета Европы, подчёркивающим интегрированность языкового репертуара: языки не существуют в сознании говорящего обособленно, но образуют единую динамическую систему, в которой каждый язык обогащает остальные [Шостак, 2018;

Лазарева, 2025]. Термины «полилингвальный» и «многоязычный» далее употребляются только при описании аддитивного владения несколькими языками [Азимов, Щукин, 2009; Шостак, 2018]; для интегративного понимания используется термин «плюрилингвальный» в соответствии с рекомендациями Совета Европы. В тех случаях, когда важно разграничить аддитивное владение языками (наличие нескольких кодов) от интегративного (единый плюрилингвальный репертуар), авторы специально указывают на это различие. Данное интегративное понимание согласуется с теорией транслингвизма [García, Li, 2014], постулирующей единый лингвистический репертуар как основу коммуникативной практики плюрилингвального педагога.

Современная высшая школа характеризуется значительным культурным и языковым разнообразием студенческих групп. Преподаватели иностранных языков работают в группах, где присутствуют как российские граждане, так и иностранные студенты с различными родными языками. Теоретические модели, адекватные для объяснения того, как лингвистическая идентичность преподавателя формируется и влияет на педагогические практики в этих условиях, остаются недостаточно разработанными [Pulinx, Van Avermaet, Agirdag, 2015; Kim, Chung, Adler, Park, 2024]. Таким образом, целью данной статьи является разработка и теоретическое обоснование концептуальной модели лингвистической идентичности преподавателей иностранных языков, вводящей понятие «плюрилингвальная профессиональная субъектность» как ключевой фактор реализации педагогического потенциала в мультикультурной аудитории. Работа направлена на адаптацию западных подходов к профессиональной идентичности языковых педагогов и теории транслингвизма с учетом российской традиции подготовки медиатора языков и культур.

От компетенций к идентичности: теоретическая рамка

Исследования профессиональной идентичности педагогов предложили более комплексный взгляд на становление преподавателя, чем традиционная модель компетентности. Согласно Пеннингтону и Ричардсу, идентичность языкового педагога формируется на пересечении лингвистической идентичности, педагогической идентичности и социальной идентичности [Pennington, Richards, 2016]. Эта модель смещает акцент от статических компетенций к динамическому процессу самоопределения. Исследования убеждений преподавателей показывают значительное раз-

нообразии позиций относительно роли родного языка студентов в аудитории. Часть педагогов придерживается монологической идеологии, другие признают прагматическую пользу переключения кодов, третьи активно поддерживают транслингвальный подход [Burner, Carlsen, Kverndokken, 2023; Coşgun, 2023]. Критически важно, что эти убеждения не всегда соответствуют реальным практикам: преподаватели могут теоретически реализовывать плюрилингвальный подход, но избегать его в классе под давлением институциональных норм [Pulinx, Van Avermaet, Agirdag, 2015]. Концепция транслингвизма постулирует, что плюрилингвальные индивиды используют единый интегрированный лингвистический репертуар для конструирования смысла [García, Li, 2014; Sundqvist, Nyroos, Hellekjær, 2025]. Применительно к языковому образованию это означает, что педагогически целесообразно стратегически задействовать родной язык студентов. Однако для реализации такого подхода преподаватель сам должен воспринимать множественность языков как ресурс, что напрямую связано с его собственной лингвистической идентичностью. Традиционный компетентностный подход имеет три существенных ограничения: 1) игнорирует лингвистическую биографию преподавателя — опыт изучения языков, формирование отношения к родному и иностранным языкам; 2) не учитывает необходимость принимать решения о языковой политике в мультикультурном классе; 3) исключает вопрос о том, как преподаватели позиционируют себя и как это позиционирование влияет на выбор методических стратегий [Lawrence, Nagashima, 2020; El-Soussi, Vikström, Peters-Bloom, Hallam, 2025]. Вместе с тем несправедливо было бы не учитывать значительный вклад отечественной педагогической науки в разработку компетентностного подхода. Э.Ф. Зеер ориентировал данный подход не только на функциональные результаты, но и на самоопределение, самоактуализацию и профессионально-личностное развитие педагога [Зеер, 2019; Зеер, Сыманюк, 2026]. А.В. Хуторской, разрабатывая систему ключевых образовательных компетенций, включил в неё ценностно-смысловой и общекультурный компоненты, тем самым намечая ориентацию на личностный смысл [Хуторской, 2003]. Е.Н. Соловова сформулировала интегративно-рефлексивный подход к подготовке преподавателя иностранного языка, в котором рефлексия педагогической идентичности является необходимым условием профессиональной компетентности [Соловова, 2004]. Современные инструменты профессиографирования, в частности карта компетенций преподавателя ИЯ, разработанная С.В. Титовой [Ти-

това, 2022], включают группы компетенций, выходящие за рамки предметно-методической подготовки. Таким образом, предлагаемый в настоящей статье переход «от компетенций к идентичности» продолжает и развивает тенденции, наметившиеся в отечественной традиции, а не противопоставляет себя ей.

Эффективность педагогического взаимодействия в таких условиях может снижаться из-за лингвотоксичных элементов, к которым относятся ригидные социально-культурные языковые стратегии, асимметрия в когнитивных установках и другие факторы, искажающие коммуникацию и влияющие на психологическое состояние студентов [Молчанова, 2016: 9]. Преодоление этих барьеров требует от преподавателя не просто набора компетенций, но и развитой профессиональной субъектности, способной гибко реагировать на сложность языковой среды.

Концептуальная модель: четыре профиля лингвистической идентичности

На основании синтеза рассмотренных подходов предлагается типология, интегрирующая три измерения: лингвистическую биографию преподавателя, профессиональные убеждения и транслингвальные практики. Типология включает четыре профиля, различающихся по степени интеграции плюрилингвизма в профессиональное самоопределение.

Профиль 1: Монолингвальный идеалист

Преподаватели этого профиля, как правило, являются носителями целевого языка или выросли в монолингвальной среде. Их лингвистическая биография характеризуется ограниченным опытом изучения иностранных языков. Убеждения строятся на монолингвальной идеологии: целевой язык должен использоваться исключительно, родной язык студентов воспринимается как помеха [Burner, Carlsen, Kverndokken, 2023]. Профессиональная идентичность центрируется на позиции «хранителя языковой нормы». Транслингвальные практики минимальны или отсутствуют; преподаватели активно избегают использования родного языка студентов, даже когда это могло бы способствовать пониманию материала [Coşgun, 2023].

Профиль 2: Прагматичный переключатель

Преподаватели этого профиля, как правило, являются неносителями преподаваемого языка и имеют личный опыт его изучения.

Убеждения носят прагматический характер: родной язык студентов признаётся полезным для конкретных целей — прояснения лексики, объяснения грамматических правил [Burner, Carlsen, Kvern-dokken, 2023; Coşgun, 2023]. Профессиональная идентичность определяется как «преподаватель иностранного языка», а не как «плюрилингвальный педагог». Транслингвальные практики присутствуют, но ограничены конкретными функциями и часто сопровождаются извинениями: «Я сейчас скажу по-русски, чтобы вы точно поняли».

Профиль 3: Скрытый плюрилингв

Преподаватели этого профиля обладают значительным плюрилингвальным опытом: они владеют несколькими языками или выросли в мультилингвальной среде. Однако в процессе профессиональной социализации они усвоили, что собственный плюрилингвизм следует скрывать. Убеждения этой группы противоречивы: теоретически они признают ценность плюрилингвизма, но на практике испытывают неуверенность в её легитимности в классе [Pulinx, Van Avermaet, Agirdag, 2015; Coşgun, 2023]. Профессиональная идентичность характеризуется внутренним конфликтом между личным плюрилингвальным ресурсом и усвоенными институциональными нормами. Транслингвальные практики носят непоследовательный характер: в безопасных контекстах преподаватели могут активно использовать плюрилингвальные стратегии, но в формальных ситуациях возвращаются к монолингвальной модели.

Профиль 4: Плюрилингвальный медиатор

Преподаватели этого профиля являются сознательными плюрилингвальными личностями, для которых владение несколькими языками составляет ядро профессиональной идентичности. Их лингвистическая биография характеризуется ранним позитивным плюрилингвальным опытом и осознанной рефлексией развития [Pennington, Richards, 2016; El-Soussi, Vikström, Peters-Bloom, Hallam, 2025]. Убеждения строятся на плюрилингвальной идеологии: все языки студентов рассматриваются как взаимосвязанные ресурсы для обучения [García, Li, 2014; Sundqvist, Nyroos, Hellekjær, 2025]. Профессиональная идентичность определяется как «медиатор языков и культур» [Богданова, 2020: 127]. Транслингвальные практики разнообразны и стратегически спланированы [Sundqvist, Nyroos, Hellekjær, 2025; El-Soussi, Vikström, Peters-Bloom, Hallam, 2025].

**Четыре профиля лингвистической идентичности преподавателей
иностраннных языков**

Измерение	Профиль 1	Профиль 2	Профиль 3	Профиль 4
Лингвистическая биография	Монолингвальное воспитание; ограниченный опыт ИЯ	Осознанное изучение ИЯ; личный опыт трудностей	Богатый плюрилингвальный опыт; институциональное подавление	Ранний позитивный опыт; осознанная рефлексия
Убеждения о роли языков	Монолингвальная идеология	Прагматичное признание L1	Противоречивые: теория vs практика	Плюрилингвальная идеология
Профессиональная идентичность	Хранитель нормы	Плюрилингвальный педагог	Внутренний конфликт	Медиатор языков и культур
Транслингвальные практики	Отсутствуют; активное избегание	Ограниченные; функциональные	Непоследовательные; контекстно-зависимые	Стратегические; запланированные

***Плюрилингвальная профессиональная субъектность:
центральный концепт***

Под плюрилингвальной профессиональной субъектностью понимается форма агентности, возникающая на пересечении индивидуального многоязычного опыта, профессиональной идентичности педагога и институциональных структур, которые либо поддерживают, либо подавляют использование плюрилингвального репертуара в образовательных целях [Maddamsetti, 2023]. Процесс формирования такой субъектности включает три взаимосвязанных аспекта. Первый — интеграция лингвистической биографии в профессиональную идентичность. Преподаватели с развитой плюрилингвальной субъектностью не отделяют собственный многоязычный опыт от профессионального «я», но активно используют его как источник педагогической мудрости [Pennington, Richards, 2016; El-Soussi, Vikström, Peters-Bloom, Hallam, 2025]. Второй — рефлексивное осмысление транслингвальных практик. Такие преподаватели сознательно анализируют, когда и почему переключение кодов педагогически целесообразно, разрабатывают стратегии интеграции плюрилингвизма в учебные задания [Sundqvist, Nyroos, Hellekjær,

2025]. Третий — институциональная легитимация: плюрилингвальная субъектность формируется в условиях, когда образовательная среда признаёт ценность плюрилингвизма и предоставляет преподавателям возможность профессионального развития. Ключевое преимущество этого концепта в том, что он объясняет феномены, которые модель компетентности не может учесть — почему педагоги с богатым плюрилингвальным ресурсом иногда не используют его в классе (Профиль 3), а педагоги с более скромным языковым репертуаром демонстрируют эффективные плюрилингвальные практики (Профиль 4). Эта эффективность коренится в базовой установке, согласно которой «многообразие языков позволяет расширить мировоззрение и естественным образом включить субъекта взаимодействия в сложный и мультикультурный социум» [Лазарева, 2025: 235].

Методические следствия модели

Предложенная типология может означать значительные изменения для педагогической практики. На уровне подготовки педагогов она требует включения рефлексии лингвистической биографии в программы педагогического образования [Pennington, Richards, 2016; El-Soussi, Vikström, Peters-Bloom, Hallam, 2025]. Будущие преподаватели должны осознавать собственный языковой опыт и учиться использовать его как педагогический ресурс. На уровне повышения квалификации модель предполагает дифференцированный подход. Программы развития должны также учитывать вызовы цифровой трансформации, формируя у педагогов способность эффективно и критично использовать растущий арсенал ИИ-инструментов (чат-боты, адаптивные платформы, генераторы контента) для создания инновационных и персонализированных методик обучения языкам. Это требует развития новых дидактических, аналитических и этических компетенций в работе с интеллектуальными системами [Титова, Темурян, 2025: 1040].

Преподаватели Профиля 1 нуждаются в критическом переосмыслении монолингвальной идеологии и знакомстве с исследованиями, демонстрирующими эффективность транслингвальных методов [García, Li, 2014; Sundqvist, Nyroos, Hellekjær, 2025]. Преподаватели Профиля 2 могут развивать стратегическое использование плюрилингвизма, переходя от спонтанного переключения к запланированным заданиям. Преподаватели Профиля 3 особенно нуждаются в институциональной поддержке и легитимации их плюрилингвизма [Pulinx, Van Avermaet, Agirdag, 2015; Coşgun, 2023].

Преподаватели Профиля 4 могут выступать наставниками, делясь опытом успешных практик. На уровне институциональной политики типология указывает на необходимость пересмотра языковых практик. Жёсткие предписания монолингвального преподавания подавляют развитие плюрилингвальной субъектности даже у педагогов с богатым опытом. Институциональное признание плюрилингвизма как легитимной педагогической стратегии способствует движению преподавателей к Профилю 4.

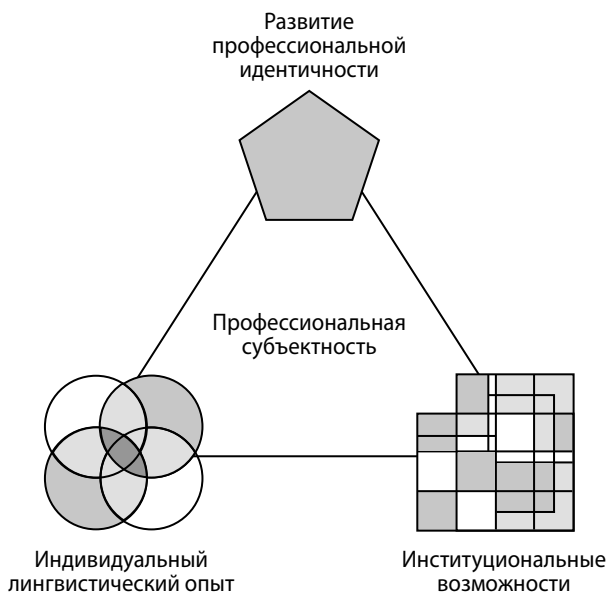


Рис. 1. Структурная модель плюрилингвальной профессиональной субъектности преподавателя иностранных языков

Направления эмпирической валидации

Настоящая работа носит концептуальный характер и требует эмпирической проверки. В качестве приоритетного первого шага предлагается проведение пилотного смешанного исследования (mixed-methods design), включающего два взаимодополняющих компонента: массовое анкетирование и серию полуструктурированных интервью.

Первый компонент предполагает разработку диагностического опросника (32–40 пунктов), организованного в четыре блока. Блок А — Лингвистическая биография — направлен на выявление состава языкового репертуара преподавателя, контекстов усвоения

каждого языка и эмоционального отношения к языковому опыту; используются открытые вопросы в сочетании с пятибалльной шкалой Лайкерта. Блок Б — Профессиональные убеждения — фиксирует позицию информанта по вопросам использования родного языка студентов в аудитории, допустимости кодового переключения и роли многоязычия в профессиональной деятельности; измерение осуществляется посредством шкалы Лайкерта и сценарных вопросов (*vignettes*). Блок В — Транслингвальные практики — устанавливает реальную частоту и контексты применения многоязычных педагогических стратегий. Блок Г — Институциональный контекст — оценивает восприятие языковой политики учреждения и степень её поддержки полилингвального преподавания. Ожидаемая выборка пилотного этапа составляет 60–80 преподавателей иностранных языков вузов различных регионов.

Второй компонент — серия полуструктурированных интервью с 12–16 информантами, отобранными по результатам анкетирования (по 3–4 представителя каждого предполагаемого профиля). Протокол организован вокруг четырёх тематических блоков: (1) нарратив лингвистической биографии («Расскажите историю своего пути к языкам»; «Как ваш языковой опыт влияет на то, каким преподавателем вы являетесь?»); (2) профессиональное позиционирование («Считаете ли вы себя “носителем языка”, “преподавателем ИЯ” или “медиатором языков”?»); (3) противоречия между убеждениями и практиками («Бывало ли, что ваши педагогические принципы расходились с тем, что вы реально делали в аудитории?» — этот вопрос особенно значим для верификации Профиля 3); (4) институциональный контекст («Как ваш вуз относится к использованию нескольких языков в учебном процессе?»).

Чтобы минимизировать субъективность при распределении информантов по профилям, в исследовании вводится Шкала интеграции лингвистической идентичности (ШИЛИ). Шкала строится как интегральный показатель, объединяющий три самостоятельные измерительные шкалы: (а) интеграция лингвистической биографии (0–10 баллов), (б) установочная готовность к многоязычию (0–10 баллов), (в) транслингвальность педагогических практик (0–10 баллов). Принадлежность к профилю устанавливается по характерному сочетанию баллов: Профиль 1 — низкие значения по всем трём шкалам; Профиль 2 — средние по (б) при низких (а) и (в); Профиль 3 — высокие по (а) при низких (б) и (в); Профиль 4 — высокие значения по всем трём шкалам. Помимо профилирования, анкетные данные позволят проверить, подтвердятся ли четырёх-

частная типология на реальном материале, или кластерный анализ выявит иные устойчивые группировки респондентов.

В качестве пилотных площадок целесообразно привлечь языковые кафедры вузов с полиэтническим студенческим составом, где плюрилингвальная педагогическая среда представлена наиболее интенсивно, — в частности, кафедры иностранных языков МГИМО, МГУ, РУДН, НИУ ВШЭ и их региональных партнёров. Участие предполагается добровольным, все персональные данные подлежат анонимизации в соответствии с требованиями этики педагогических исследований.

Валидация предложенной типологии должна осуществляться по нескольким взаимодополняющим направлениям. Качественные исследования идентичности — интервью с преподавателями различных вузов и анализ их рефлексивных дневников — позволят подтвердить существование выделенных профилей, уточнить их характеристики и выявить расхождения между декларируемыми убеждениями и реальными практиками, особенно в случае Профиля 3. Дальнейшее развитие исследований должно включать лонгитюдные проекты, в рамках которых преподаватели будут сопровождаться в течение длительного периода при участии в целенаправленных программах профессионального развития; это позволит проследить траектории переходов между профилями и выявить факторы, способствующие усилению полилингвальной субъектности. Важным направлением являются кросс-культурные исследования, предполагающие сопоставление данных, полученных в различных национальных контекстах, что даст возможность оценить универсальность и культурную специфику предложенной типологии. Наконец, особый интерес представляет анализ связи профилей лингвистической идентичности с образовательными результатами: такие исследования покажут, как различные типы идентичности преподавателей отражаются на учебных достижениях студентов и на развитии их собственной полилингвальной компетентности.

Ограничения и критическое обсуждение

Необходимо критическое обсуждение ограничений предложенной модели. Во-первых, она построена на основании качественного синтеза литературы; эмпирическая валидация остаётся задачей будущих исследований. Во-вторых, модель описывает относительно устойчивые профили, но не объясняет механизмы перехода между ними в полной мере. Лонгитюдные исследования необходимы для понимания динамики этих процессов. В-третьих, типология не

учитывает в полной мере контекстуальные переменные: языковую политику конкретного учреждения, состав студенческих групп, доступность ресурсов для развития. Сравнительные исследования в различных институциональных условиях могут обогатить модель. Наконец, монолингвальный подход (Профиль 1) может быть педагогически оправдан в определённых контекстах — например, при работе с продвинутыми студентами или в специализированных программах. Типология является не иерархией, где Профиль 4 — единственно правильный, а рефлексивной рамкой для осознания преподавателями собственной позиции.

Заключение

Преподавание иностранного языка представляет собой сложную антропологическую задачу, суть которой — в сопровождении студентов в «процессе перехода в чужой и чуждый мир другого менталитета, других представлений и понятий» [Тер-Минасова, 2023: 6], познания иной картины мира, а не просто в передаче суммы лингвистических фактов. Переосмысление профессиональной идентичности преподавателей иностранных языков через типологию, учитывающую лингвистическую биографию, убеждения и практики, а также концепт полилингвальной профессиональной субъектности, позволяет полнее объяснить, как плюрилингвальный репертуар педагога влияет на его профессиональное самоопределение и методические решения. Данный подход преодолевает ограничения традиционной компетентностной парадигмы, синтезируя западные и российские исследовательские традиции. Этот синтез особенно важен в контексте глобализации образования, поскольку, как отмечают исследователи, движение к унификации без учета национального контекста «может не только создавать единые образцы, но и ломать социокультурную конструкцию национальных систем образования, выхолащивать оригинальные значения, смыслы и функции образования» [Зырянов и др., 2015: 71].

Предложенная модель имеет как теоретическую, так и практическую ценность: она задаёт основания для пересмотра программ педагогического образования, разработки дифференцированных программ повышения квалификации и формирования институциональной среды, признающей плюрилингвизм как педагогическую стратегию. Эффективная реализация этой стратегии требует целостного, интегративного подхода к иноязычному образованию. Успех заключается в системном согласовании целей, содержания

и организационно-методического обеспечения. При таком подходе развитие иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается не изолированно, а как процесс интеграции языковых и социокультурных знаний, речевых навыков с общекультурными и профессиональными компетенциями, что происходит в их постоянном взаимодействии [Обдалова, Жарова, 2023: 21].

Таким образом, развитие плюрилингвальной профессиональной субъектности преподавателей является ключевым условием создания инклюзивной и эффективной образовательной среды в условиях культурного и языкового разнообразия современной высшей школы. При этом развитие данной субъектности напрямую связано с аксиологической функцией образования, которая заключается в трансляции духовно-нравственных ценностей и формирования целостной личности, а не просто передачи утилитарных навыков [Касаткин, 2017]. Предложенные в работе направления эмпирической валидации открывают перспективы для более глубокого понимания процессов формирования профессиональной идентичности в полилингвальном контексте и могут служить основанием для дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Богданова О.С. Учитель иностранного языка или учитель — медиатор языков // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 1 (37). С. 123–130. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2020.37.1.13>
3. Закирова В.Г., Камалова Л.А. Теории и технологии мультикультурного образования. Казанский университет, Ч. 1. Казань: Отечество, 2016.
4. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Мирошниченко В.И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 6. С. 93–121. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-93-121>
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026.
6. Зырянов В.В., Носкова А.В., Осипова Н.Г., Титова М.А. Национальная система образования в России: проблемы и перспективы в контексте реформирования и глобализации // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2015. № 3. С. 61–78.
7. Касаткин П.И. Ценностный компонент в образовании: нужен ли он сегодня? // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2017. № 2 (24). С. 42–50.
8. Лазарева А.С. Организационно-педагогические условия плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам // Язык и культура. 2025. № 70. С. 227–244. <https://doi.org/10.17223/19996195/70/11>

9. Молчанова Г.Г. Когнитивная лингвоэкология и лингвотоксичность: как защитить язык от человека? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 7–14.

10. Обдалова О.А., Жарова Ю.В. Интегративно-развивающее обучение будущих инженеров иноязычной публичной речи на основе технологии междисциплинарного ассемблирования // Философия образования. 2023. № 2. С. 189–205. <https://doi.org/10.15372/PNE20230210>

11. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. Москва: Изд-во Глосса-Пресс, 2004.

12. Тер-Минасова С.Г. Иноязычное образование в России. Психологический барьер // Проблемы модернизации иноязычного образования в трансформационных условиях: Материалы XXVIII международной научно-практической конференции, Самара, 25 марта 2023 года / Под общей редакцией В.В. Левченко. Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева. 2023. С. 6.

13. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149>

14. Титова С.В., Темурян К.Т. Профессиональное развитие педагогов иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта: требования, компетенции, этапы формирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 5. С. 1038–1062. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-5-1038-1062>

15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2 (1325). С. 58–64.

16. Шостак Е.В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9. № 2. С. 71–85. <https://doi.org/10.18721/JHSS.9207>

17. Borg S. Teacher cognition and language education: Research and practice. London; New York: Bloomsbury, Academic, 2015.

18. Burner T., Carlsen C. Teachers' multilingual beliefs and practices in English education: A systematic literature review. // Review of Education. 2023. No. 11 (1), e3407. <https://doi.org/10.1002/rev3.3407>

19. Coşgun G.E., Savaş P. Professional identity development of English teachers: A data-driven systematic review // Review of Education. 2023. No. 11 (1), e3394. <https://doi.org/10.1002/rev3.3394>

20. El-Soussi A. Teacher identity continuum: A framework for teacher identity shifts online // International Journal of Educational Research Open. 2025. No. 8. Article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100411>

21. García O., Li Wei. Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education. New York, NY: Palgrave Macmillan. 2014. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

22. Kim S, Park JY, Zhao M. Content teachers' beliefs and attitudes toward working with multilingual learners through integrative approaches // Frontiers in Education. 2024. No. 9. Article 1282936. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1282936>

23. Lawrence L., Nagashima Y. The Intersectionality of Gender, Sexuality, Race, and Native-speakerness: Investigating ELT Teacher Identity through Duoethnography // *Journal of Language, Identity & Education*. 2020. Vol. 9. No. 1. Pp. 42–55. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1672173>

24. Maddamsetti J. Diffractively Thinking about Teacher Identity in Body Mapping as Performance, Intersectional Positionality, and Material-Discursive Enactment // *The Qualitative Report*. 2023. No. 28(9). Pp. 2540–2561. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5975>

25. Mayer D., Goodwin A.L., Mockler N. Teacher Education Policy: Future Research, Teaching in Contexts of Super-Diversity and Early Career Teaching. In: Mayer, D. (eds) *Teacher Education Policy and Research*. Springer, Singapore. 2021. Pp. 209–223. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_15

26. Pennington M.C., Richards J.C. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors // *RELC Journal*. 2016. No. 47 (1). Pp. 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>

27. Pulinx R., Van Avermaet P., Agirdag O. Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2015. No. 20 (5). Pp. 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>

28. Sundqvist P., Gyllstad H., Källkvist M., Sandlund E. Teachers' reported beliefs and practices about multilingualism: A questionnaire study among secondary-school L2 English teachers in Sweden // *International Journal of Multilingualism*. 2025. No. 22(3). Pp. 1845–1866. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2470466>

Artem P. Gulov, Olga V. Printsipalova

A CONCEPTUAL MODEL OF LINGUISTIC IDENTITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: FROM MULTILINGUALISM TO PROFESSIONAL SUBJECTIVITY

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Moscow, Russia; gulov@tea4er.org, o.printsipalova@my.mgimo.ru

Abstract. Traditional conceptualizations of foreign language teacher education focus primarily on subject-specific and methodological competencies, often overlooking the role of teachers' own linguistic biographies in constructing their professional identities. This paper proposes a conceptual model integrating four profiles of linguistic identity among foreign language teachers, distinguished by the degree to which teachers' linguistic biographies are integrated into professional self-understanding, beliefs about the role of multilingualism in learning, and strategies for employing translanguaging practices. The central concept of “plurilingual professional agency” is examined as a form of agency emerging at the intersection of individual linguistic experience, pedagogical identity development, and institutional opportunities. The model synthesizes Western ap-

proaches to language teacher professional identity with the Russian tradition of preparing teachers as mediators of languages and cultures. The article discusses the methodological implications of the proposed typology, including the need to integrate reflection on linguistic biography into teacher education programs, to develop differentiated professional development courses for each profile, and to legitimize translanguaging practices at the institutional level. Particular attention is paid to the directions for empirical validation of the model. A mixed-methods research design is proposed, comprising a diagnostic questionnaire (32–40 items) administered to 60–80 teachers across four blocks (linguistic biography, professional beliefs, translanguaging practices, institutional context) and semi-structured interviews with 12–16 informants. An Integral Scale of Linguistic Identity (ISLI) is introduced to assign respondents to profiles based on three subscales: integration of linguistic biography, attitudinal readiness for plurilingualism, and translanguaging practices. The validation strategy also includes longitudinal projects to trace transitions between profiles, cross-cultural comparisons, and analysis of the relationship between identity profiles and student learning outcomes.

Keywords: professional identity, linguistic biography, translanguaging, plurilingual agency, conceptual model

For citation: Gulov A.P., Printsipalova O.V. (2026) A conceptual model of linguistic identity of foreign language teachers: from multilingualism to professional subjectivity. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 25–43. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-2 (In Russ.)

About the authors:

Artem P. Gulov — Dr. Habil. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of English Language No. 6, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; gulov@tea4er.org

Olga V. Printsipalova — PhD in Philology, Associate Professor, Head of German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation; o.printsipalova@my.mgimo.ru

REFERENCES

1. Azimov Eh.G., Shchukin A.N. 2009. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, IKAR, 2009. (In Russ.)
2. Bogdanova O.S. 2020. Uchitel' inostrannogo yazyka ili uchitel' — mediator yazykov [Foreign Language Teacher or Teacher as a Mediator of Languages]. *Vestnik MGPI. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie*, no. 1(37), pp. 123–130. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2020.37.1.13> (In Russ.)

3. Zakirova V.G., Kamalova L.A. 2016. *Teorii i tekhnologii mul'tikul'turnogo obrazovaniya* [Theories and Technologies of Multicultural Education]. Kazanskii universitet, Chast' 1. Kazan', Otechestvo. (In Russ.)

4. Zeer Eh.F., Tret'yakova V.S., Miroshnichenko V.I. 2019. Strategicheskie orientiry podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [Strategic Guidelines for Teacher Training in the System of Continuing Professional Education]. *Obrazovanie i nauka*, vol. 21, no. 6, pp. 93–121. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-93-121> (In Russ.)

5. Zeer Eh.F., Symanyuk Eh.Eh. 2026. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya: uchebnik dlya vuzov* [Psychology of Professional Development: A Textbook for Universities]. 3-e izd., ispr. i dop. Moscow, Yurait. (In Russ.)

6. Zyryanov V.V., Noskova A.V., Osipova N.G., Titova M.A. 2015. Natsional'naya sistema obrazovaniya v Rossii: problemy i perspektivy v kontekste reformirovaniya i globalizatsii [The National Education System in Russia: Problems and Prospects in the Context of Reform and Globalisation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya*, no. 3, pp. 61–78. (In Russ.)

7. Kasatkin P.I. 2017. Tsennostnyi komponent v obrazovanii: nuzhen li on segodnya? [The Value Component in Education: Is It Needed Today?]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya*, no. 2(24), pp. 42–50. (In Russ.)

8. Lazareva A.S. 2025. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya plyurilingval'nogo korporativnogo obucheniya vzroslykh inostrannym yazykam [Organisational and Pedagogical Conditions for Plurilingual Corporate Teaching of Foreign Languages to Adults]. *Yazyk i kul'tura*, no. 70, pp. 227–244. <https://doi.org/10.17223/19996195/70/11> (In Russ.)

9. Molchanova G.G. 2016. Kognitivnaya lingvoehkologiya i lingvotoksichnost': kak zashchitit' yazyk ot cheloveka? [Cognitive Linguoecology and Linguotoxicity: How to Protect Language from Humans?]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 7–14. (In Russ.)

10. Obdalova O.A., Zharova Yu.V. 2023 Integrativno-razvivayushchee obucheniye budushchikh inzhenerov inoyazychnoi publichnoi rechi na osnove tekhnologii mezhdistsiplinarnogo assemblirovaniya [Integrative and Developmental Teaching of Foreign Language Public Speaking to Future Engineers Based on Interdisciplinary Assembling Technology]. *Filosofiya obrazovaniya*, no. 2, pp. 189–205. <https://doi.org/10.15372/PHE20230210> (In Russ.)

11. Solovova E.N. 2004. *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyi podkhod: monografiya* [Methodological Training and Retraining of the Foreign Language Teacher: An Integrative-Reflective Approach]. Moscow, Izd-vo Glossa-Press. (In Russ.)

12. Ter-Minasova S.G. 2023. Inoyazychnoe obrazovanie v Rossii. Psikhologicheskii bar'er [Foreign Language Education in Russia. The Psychological Barrier]. In Levchenko V.V. (ed.) *Problemy modernizatsii inoyazychnogo obrazovaniya v transformatsionnykh usloviyakh: Materialy XXVIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Samara, 25 marta 2023 goda* [Problems of Modernising Foreign Language Education in Transformational Conditions: Proceedings of the XXVIII International Scientific and Practical Conference, Samara, March 25, 2023]. Samara, Samarskii natsional'nyi issledovatel'skii universitet imeni akademika S.P. Koroleva. p. 6. (In Russ.)

13. Titova S.V. 2022. Karta kompetentsii prepodavatelya inostrannykh yazykov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Competency Map of the Foreign Language Teacher in the Context of Digitalisation of Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, vol. 31, no. 5, pp. 133–149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149> (In Russ.)

14. Titova S.V., Temuryan K.T. 2025. Professional'noe razvitie pedagogov inostrannykh yazykov v ehpkohu iskusstvennogo intellekta: trebovaniya, kompetentsii, ehrapy formirovaniya [Professional Development of Foreign Language Teachers in the Era of Artificial Intelligence: Requirements, Competencies, Stages of Formation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, vol. 30, no. 5, pp. 1038–1062. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-5-1038-1062> (In Russ.)

15. Khutorskoi A.V. 2003. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniya [Key Competencies as a Component of the Learner-Centred Paradigm of Education]. *Narodnoe obrazovanie*, no. 2 (1325), pp. 58–64. (In Russ.)

16. Shostak E.V. 2018. Kontseptsiya plyurilingvizma v lingvodidaktike i obosnovanie termina “plyurilingval'noe obuchenie” [The Concept of Plurilingualism in Language Didactics and the Justification of the Term “Plurilingual Education”]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, vol. 9, no. 2, pp. 71–85. <https://doi.org/10.18721/JHSS.9207> (In Russ.)

17. Borg S. 2015. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London; New York, Bloomsbury, Academic.

18. Burner T., Carlsen C. 2023. Teachers' multilingual beliefs and practices in English education: A systematic literature review. *Review of Education*, no. 11 (1), e3407. <https://doi.org/10.1002/rev3.3407>

19. Coşgun G.E., Savaş P. 2023. Professional identity development of English teachers: A data-driven systematic review. *Review of Education*, no. 11 (1), e3394. <https://doi.org/10.1002/rev3.3394>

20. El-Soussi A. 2025. Teacher identity continuum: A framework for teacher identity shifts online. *International Journal of Educational Research Open*, no. 8, article 100411. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100411>

21. García O., Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

22. Kim S, Park JY, Zhao M. Content teachers' beliefs and attitudes toward working with multilingual learners through integrative approaches. *Frontiers in Education*, no. 9, article 1282936. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1282936>

23. Lawrence L., Nagashima Y. 2020. The Intersectionality of Gender, Sexuality, Race, and Native-speakerness: Investigating ELT Teacher Identity through Duoethnography. *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 9, no. 1, pp. 42–55. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1672173>

24. Maddamsetti J. 2023. Diffractively Thinking about Teacher Identity in Body Mapping as Performance, Intersectional Positionality, and Material-Discursive Enactment. *The Qualitative Report*, no. 28 (9), pp. 2540–2561. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5975>

25. Mayer D., Goodwin A.L., Mockler N. 2021. Teacher Education Policy: Future Research, Teaching in Contexts of Super-Diversity and Early Career Teach-

ing. In Mayer D. (ed.) *Teacher Education Policy and Research*. Springer, Singapore. pp. 209–223. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3775-9_15

26. Pennington M.C., Richards J.C. 2016. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*. no. 47 (1), pp. 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>

27. Pulinx R., Van Avermaet P., Agirdag O. 2015. Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. no. 20 (5), pp. 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>

28. Sundqvist P., Gyllstad H., Källkvist M., Sandlund E. 2025. Teachers' reported beliefs and practices about multilingualism: A questionnaire study among secondary-school L2 English teachers in Sweden. *International Journal of Multilingualism*, no. 22 (3), pp. 1845–1866. <https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2470466>

Статья поступила в редакцию 18.02.2026;
одобрена после рецензирования 08.04.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 18.02.2026;
approved after reviewing 08.04.2026;
accepted for publication 08.06.2026.