

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ЛИНГВИСТИКА
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ

LOMONOSOV
LINGUISTICS
AND INTERCULTURAL
COMMUNICATION
JOURNAL

Linguistics
and Intercultural Communication

Linguistique
et communication interculturelle

Linguistik
und interkulturelle Kommunikation

Lingüística
y Comunicación Intercultural

Linguistica
e comunicazione interculturale

Лингвистика
и међукултурна комуникација

Lingvistika
a mezikulturní komunikace

Lingwistyka
i Komunikacja Międzykulturowa

Лингвистика
и межкултурна комуникация

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Научный журнал Издательство
Основан в 1946 году Московского
университета

Серия

19

Лингвистика
и межкультурная
коммуникация

№ 3 • 2026

УЧРЕДИТЕЛИ:

**Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;
факультет иностранных языков и регионоведения МГУ**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Молчанова Г.Г. (главный редактор), и.о. декана факультета иностранных языков и регионоведения, д.ф.н., проф., зав. кафедрой лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Сахнина Е.Л. (отв. секретарь)**

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Богданова Л.И., д.ф.н., проф. кафедры сопоставительного изучения языков; **Бубнова Г.И.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой французского языка для факультета иностранных языков и регионоведения; **Джек Ричардс (Jack Richards)**, Сиднейский ун-т (Австралия), Оклендский ун-т (Новая Зеландия); **Загряжская Т.Ю.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой французского языка и культуры; **Запольская Н.Н.**, д.ф.н., доц., зав. кафедрой славянских языков и культур; **Калуцков В.Н.**, д.г.н., проф. кафедры региональных исследований; **Карташева Н.В.**, к.культ., доцент, зав. кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культур; **Ксензенко О.А.**, к.ф.н., доц. кафедры теории преподавания иностранных языков; **Левицкий А.Э.**, д.ф.н., проф. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Павловская А.В.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой региональных исследований; **Полубиченко Л.В.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой английского языка для естеств. ф-тов; **Прошина З.Г.**, д.ф.н., проф. кафедры теории преподавания иностранных языков; **Раевская М.М.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой испанского языка; **Ренате Ратмайр (Renate Rathmayr)**, Ин-т славянских языков Венского ун-та экономики и бизнеса (Австрия); **Роберт Геккель (Robert Goeckel)**, Ун-т штата Нью-Йорк, Колледж в Дженесео (США); **Роберт Илсон (Robert Ilson)**, Ун-т колледжа Лондона (Великобритания); **Робустова В.В.**, к.ф.н., доц. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Роланд Сассекс (Roland Roly) Sussex**, Ун-т Квинсленда (Австралия); **Сафонова В.В.**, д.п.н., проф. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Титова С.В.**, д.п.н., проф., зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков; **Устинова Т.В.**, д.ф.н., доц. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Чжэн Тиу (Zheng Tiwu)**, Ин-т мировой литературы Шанхайского ун-та иностранных языков (КНР); **Шевлякова Д.А.**, д.культ., доц., зав. кафедрой итальянского языка; **Ян Кэ (Yang Ke)**, Ин-т европейских языков и культур Гуандунского ун-та иностранных языков и международной торговли (КНР)

СОДЕРЖАНИЕ

Лингвокогнитивные исследования текста/дискурса

- Молчанова Г.Г.* Скрытое кодирование художественного текста/
дискурса как отражение авторской картины мира 9
- Гулов А.П., Принципалова О.В.* Концептуальная модель линг-
вистической идентичности преподавателей иностранных
языков: плюрилингвальный ресурс профессиональной
субъектности 25

Язык и межкультурная коммуникация

- Миньяр-Белоручева А.П., Сергиенко П.И.* Особенности меж-
культурной коммуникации с позиции функционального
подхода 44
- Аветисян Н.Г., Восканян С.К.* Унификация и дивергенция
современного английского языка как средства междуна-
родного общения. 62
- Смирнова У.В.* Актуализация гибридной модели речевого по-
ведения в британском медиадискурсе 77

Регионоведческие исследования и ареальное варьирование языков и культур

- Калуцков В.Н.* Российский заповедный ландшафт как объект
культурно-исторического наследия 88
- Невежина Е.А.* Статус французского языка во Фландрии,
Бельгия 104

История, традиции и современные тенденции культуры

- Карташева Н.В.* Преподавание восточных языков в духовных
школах Российской православной церкви в XVIII–XIX вв. 119
- Платэ М.А.* Образ Марии Стюарт в истории Франции и Шот-
ландии: диахронический аспект. 135
- Федоров М.А.* Российский цифровой fashion-рынок: культурные,
технологические особенности развития и перспективы 149

Лингвистика и уровни языка

<i>Робустова В.В.</i> Реализация интерпретирующей функции языка в именах собственных.	162
<i>Шевырдяева Л.Н.</i> Дискурсивно-риторические основания ин- клюзивного <i>we</i> в научном тексте: корпусный анализ англо- язычных статей по экологии.	179
<i>Синь Чэнчжэнь.</i> Французские фразеологизмы с компонентом <i>renard</i> (лис/лиса) в зеркале фольклорной, литературной и научно-популярной традиций.	190

Информационно-коммуникационные технологии в образовании

<i>Евстигнеев М.Н.</i> Компетентность педагога иностранного языка в области использования технологий искусственного ин- теллекта	200
--	-----

CONTENTS

Linguocognitive Studies of Text / Discourse

- Molchanova G.G.* Text implicit coding as a representation of the author's worldview 9
- Gulov A.P., Printsipalova O.V.* A conceptual model of linguistic identity of foreign language teachers: from multilingualism to professional subjectivity 25

Language and Intercultural Communication

- Minyar-Beloroucheva A.P., Sergienko P.I.* Intercultural communication features through the lens of functional approach 44
- Avetisyan N.G., Voskanyan S.K.* Unification and divergence of modern English as a lingua franca 62
- Smirnova U.V.* The actualisation of a hybrid model of speech behaviour in British media discourse 77

Regional Studies and Areal Variation of Languages and Cultures

- Kalutskov V.N.* The Russian protected landscape as an object of cultural and historical heritage 88
- Nevezhina E.A.* The status of the French language in Flanders, Belgium 104

History, Traditions and Modern Trends in Culture

- Kartasheva N.V.* History of teaching Oriental languages at theological schools of the Russian Orthodox Church during the 18th and 19th centuries 119
- Platé M.A.* The image of Mary Stuart in the history of France and Scotland: a diachronic aspect. 135
- Fedorov M.A.* Russian fashion market: cultural, technical aspects of development and prospects. 149

Linguistics and Levels of Language

<i>Robustova V.V.</i> Interpretive function of language as presented in proper names	162
<i>Shevyrdyaeva L.N.</i> Discursive and rhetorical features of inclusive <i>we</i> in scientific writing: a corpus-based study of English-language research articles on ecology	179
<i>Xin Chengzhen.</i> French phraseological units with the component <i>renard</i> (fox) in the mirror of folklore, literary, and popular science traditions	190

Information and Communication Technologies in Education

<i>Evtstigneev M.N.</i> A foreign language teacher's competency in the use of artificial intelligence technologies	200
--	-----

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕКСТА/ДИСКУРСА

Г.Г. Молчанова

СКРЫТОЕ КОДИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА/ДИСКУРСА КАК ОТРАЖЕНИЕ АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; dean@fl.msu.ru

Аннотация. Настоящая статья посвящена теоретическим проблемам, рассматривающим чтение более как интегративный навык и значимую эмоциональную деятельность, чем как тривиальную повседневность. В этом плане чтение представляется разновидностью диалогической деятельности между читателем и автором. Литературная начитанность так же жизненно необходима при изучении художественного текста/дискурса, как владение языком или культурой. Исходя из такого подхода, анализ и декодирование художественного текста/дискурса может стать ключевым в креативном восприятии подспудного смысла и скрытого кода интерактивного процесса, происходящего между читателем и воспринимающей аудиторией. В статье в качестве иллюстративного материала применяются отрывки из художественных текстов различных авторов, демонстрирующие зоны скрытых кодов и смыслов различной степени имплицитности. В статье предложена классификация четырех разновидностей скрытых кодов, исходя из их специфических черт и уровней потенциальной возможности декодирования, а именно: 1) стертые скрытые коды; 2) локальные скрытые коды; 3) глобальные скрытые коды-концентры; 4) непрозрачные скрытые коды. Границы между ними подвижны и взаимосвязаны, в зависимости от дискурсивно-текстового и социального контекстов.

Ключевые слова: скрытое кодирование, остранение, актуализация, декодирование, коды-концентры

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-1

Молчанова Галина Георгиевна — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, декан факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; dean@fl.msu.ru

© Молчанова Г.Г., 2026



Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Молчанова Г.Г. Скрытое кодирование художественного текста/дискурса как отражение авторской картины мира // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 9–24. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-1

Загадка скрытой информативности текста давно мучила исследователей. Попытка разгадать механизм создания тайны подтекста привела Б. Шкловского к введению понятия остранения [Шкловский, 1974: 467], подхваченного Я. Мукаржовским [Мукаржовский, 1970] в виде термина актуализация. Потребность в чтении диктуется ориентацией личности на определенное качество отношений-переживаний, в современной линвопсихологии рассматриваемых как разновидность проникающих, т.е. наиболее важных для человека, ценностных ориентаций, связанных с эмоциональной направленностью личности. Эмоциональное насыщение организма — одна из важнейших врожденных и прижизненно развивающихся потребностей. Причем для организма важно не сохранение однообразно положительных эмоциональных состояний, а постоянный их динамизм в рамках определенной, оптимальной для данного индивида, интенсивности.

Проблемы мотивации, потребностей, ценностной ориентации все более становятся логическим центром современной линвопсихологии, так как они относятся к категории интегральных свойств человека, пронизывающих все уровни языка и психики, охватывая и биологические, и психологические, и социальные его характеристики. В преломлении к чтению художественного текста они объединяются в единый феномен. В художественном тексте читатель ищет не источник информации, а удовлетворение потребности в эмоциональном насыщении. Чтение удовлетворяет эту потребность прежде всего своей процессуальной стороной, поэтому интерес к художественной литературе, так же, как и к живописи, музыке, называют процессуальным, нуждающимся в объекте как источнике желанных переживаний. Основные особенности потребности обращения к тексту проявляются не столько в специфике переживаний, сколько в том, что он заключает в себе особую программу организации этих переживаний. При этом переживание, как специальный психический механизм, побуждающий человека к деятельности, так

«организует» возбуждение одних потребностей человека, что они в конечном счете через посредство эмоций и деятельности начинают служить другим его потребностям. Особенности, производные от склонности к чтению, — активность, экспансивность, способность усиленно стимулировать познавательную деятельность. Чувство нового, переживание удивления необходимы для насыщения гностическими (от греч. *gnosis* — «знание») эмоциями. Гностические эмоции связаны не просто с потребностью в получении любой новой информации, а с потребностью в «когнитивной гармонии». Суть ее в том, чтобы в новом, неизвестном, из ряда вон выходящем, отыскать знакомое, привычное, понятное... А. Эйнштейн называл это человеческое стремление «бегством от удивления». Типичная эмоциональная ситуация, возбуждающая гностические эмоции — проблемная ситуация. Академик Н.П. Бехтерева писала: «Чем больше количество новизны, чем больше раз за короткие отрезки времени «удивляется мозг», чем больше сведений поступает через уши, глаза, через сенсорные входы, тем быстрее развивается мозг ребенка и тем полнее выявляется потенциал мозга планеты, тем больше возможностей появляется у человека» [Цит. по: Додонов, 1978: 152–153].

По словам Эйнштейна, «акт удивления, по-видимому, наступает тогда, когда восприятие вступает в острый конфликт с достаточно установившимся в нас миром понятий. В тех случаях, когда такой конфликт переживается остро и интенсивно, он в свою очередь оказывает сильное влияние на наш умственный мир. Развитие этого умственного мира представляет в известном смысле преодоление чувства удивления — непрерывное бегство от «удивительного», от «чуда» [Эйнштейн, 1963: 361]. Приходим к тезису: художественное произведение, чтобы быть интересным, должно содержать в себе новизну, которая может быть: 1) фактографического плана (сюжетная напряженность, смена ситуаций и эпизодов, неожиданность развязки и др.); 2) художественное мастерство автора (обращенность к читателю, обладающему адекватным тезаурусом, способному воспринять его, анализ глубоко личностный, преимущественно всесобытийный, умение использовать характерные штрихи, детали, необычные сочетания — все то, что составляет своеобразие талантливого художественного произведения, индивидуальный стиль автора). Гностические эмоции возникают лишь при наличии проблемной ситуации, одним из видов которой может быть кодирование в языковой ткани текста скрытого смысла. В таком случае неоднозначность — онтологическое свойство высказывания — создается

автором намеренно, в качестве смыслового задания и нуждается в определенной лингвогносеологической компетенции коммуниканта для смыслового разрешения при восприятии.

Нарушение коммуникативного постулата отношений, согласно концепции Поля Грайса [Грайс, 1985], ставят целью говорящего оказать воздействие на партнера по коммуникации при помощи лингвистических знаков, намеренно нарушая при этом постулаты сотрудничества. Задача слушающего — разгадать скрытый смысл этих предопределенных нарушений и в соответствии с этим воссоздать истинное намерение говорящего.

Партнер по литературной коммуникации не может брать на веру все суждения, приводимые в тексте, и для того, чтобы воссоздать адекватное представление о вымышленном мире произведения, он должен одни из них принять, а другие трансформировать и тем самым сопоставить их друг с другом. Зафиксированные в тексте суждения могут быть истинными или ложными, либо ложными с точки зрения буквально понятого смысла, но соотносимыми с истинными суждениями посредством предсказуемых трансформаций. По мнению М.Л. Рьян [Ryan, 1971], только концепция повествователя в повествовании от 1-го лица способна объяснить противоречия между художественным дискурсом (т.е. между тем, что буквально говорится) и той картиной мира, которая на этой основе возникает. В таком виде повествования автор делает вид, что он является кем-то, кто говорит определенные вещи об определенном мире, и затем приглашает читателя реконструировать истинное положение вещей в этом мире. Следовательно, читателю необходимо провести разграничение между речью повествователя и подразумеваемой речью автора.

Обратимся к рассмотрению таких иронических трансформаций в сфере субъекта художественного текста: «She introduced me to Colonel Espinwall, an elderly man with an English accent, an English suit, and a young English wife who looked me over and found me socially undesirable. To Dr. Jan Innes, a cigar-chomping thick-jowled man, whose surgical eyes seemed to be examining me for symptoms. To Mrs. Innes, who was pale and tense and fluttering like a patient. To Jeremy Rader, the artist tall and hairy in the last late flush of his youth. To Molly Rader, statuesque brunnette of about 39, who was the most beautiful thing I'd seen in weeks... And to Arthur Planter, an art collector so well known that even I had heard of him¹.

¹ MacDonald R. The Blue Hammer. L., 1979. P. 43.

Речь повествователя, перечисляющего ряд лиц на светском приеме, представляет собой каскад *скрытых кодов*, цель которых — передать «ключ к отношению» реального автора к этим персонажам, точно охарактеризованных им посредством едких иронических трансформаций. В ракурсе трижды употребленного повтора *English* по отношению к полковнику Эспинуолу неминуемо вспоминается пресловутая островная английская чопорность и кастовая замкнутость, что подчеркнуто вердиктом «*socially undesirable*» (социально нежелателен), как бы подслушанным у полковника. Краткое описание доктора Инеса, здоровяка «с хирургическим взглядом, ищущим симптомы заболевания» и его жены «бледной, напряженной и льстивой, как пациент», намекает о неравноправных супружеских отношениях этой пары. Далее представлены «высокий волосатый художник в последнем запоздалом всплеске молодости» и статуеподобная брюнетка лет около 39, «наиболее прекрасное создание, которое...» — читатель ожидает: «я когда-либо видел», но последовавшее — «которое я видел за последние недели» уничтожает наметившийся комплимент и превращает его в унижительную насмешку, так же, как и фразу о собирателе предметов искусства «настолько известном, что даже я о нем слышал».

Анализ материала позволил разграничить следующие виды несовпадения концепций повествователя и подразумеваемого наблюдателя в изображении авторской картины мира.

1. Квазипреувеличение значимости происходящего: When I arrived at the Moray Celia was in the hall to greet me. — “We are in the thick of a domestic tragedy. The cat. You’d better come and console her.” Mrs. Balird came out from her room like Elektra from portals of brass and stood weeping with her back to the door. “Tiny is dead!”²

Скрытое кодирование, возникающее на основе несовпадения логических смыслов, выраженных словами: *tragedy, Elektra, portals of brass, weeping*, подключает стереотипные ассоциации, «оживляемые» словесными знаками: древнегреческая трагедия, потрясение, сильные страсти, катарсис, — и все это по отношению к объекту столь торжественных переживаний — «кошке, похожей на грязную меховую горжетку с дешевой распродажи» — создает ярко выраженный иронический эффект, отчетливо воспринимаемый читателем.

2. Квазипреуменьшение значимости происходящего: “Tracy was sitting looking at the news on television when he got home. Anything important tonight?” — he asked... “Nothing much, — she said. The world

² Johnson R.H. The Last Resort. L., 1966. P. 214.

*as grumbling as it does every evening at 7. Nothing to worry about except whether we all be alive next week. I was too busy to make dinners*³. Скрытое кодирование построено на несоответствии между началом фразы — «не происходит ничего особенного», и ее окончанием: «мир рушится на мелкие кусочки, как, впрочем, каждый вечер в 7 ч. Беспокоиться не о чем, кроме того, будем ли мы живы на следующей неделе». Контраст между семантикой интенционала — «все спокойно, беспокоиться не о чем» и эксплицитно выраженным пониманием взрывоопасности ситуации в мире, хрупкости человеческого существования создают запрограммированный автором эффект «юмора висельника». Это подчеркивает и нарочитая будничность следующей фразы, идущей без паузы. Для персонажа, произносящего данную реплику, женщины-домохозяйки, наблюдать ежевечерне «как мир крошится на кусочки» стало таким же рутинным и привычным, как ежедневное приготовление обеда для мужа; реальный же автор, скрыто кодируя смысл, добивался того, чтобы читатель ужаснулся именно от этой обыденности, противоречащей одному из врожденных инстинктов человека — инстинкту самосохранения.

Прежде чем перейти непосредственно к решению одной из основных задач этой работы, а именно к рассмотрению явления, обозначенного нами как *движение скрытых кодов* в семантической сфере художественного произведения и роли этого явления в осуществлении основной функциональной установки — коммуникативного развертывания текста, представляется необходимым разграничить их типы не только с точки зрения онтологии и механизма возникновения в тексте, но и с точки зрения их коммуникативной значимости для восприятия.

С этой целью была проведена сплошная выборка скрытых кодов из целостных художественных текстов англоязычных авторов XX века (всего 946 с.) и их экспериментальная проверка на «необходимость существования» в тексте, исходя из следующих критериев: а) предсказуемость появления в тексте (новизна); б) интенциональность; в) воспринимаемость интенции (затрудненная или не затрудненная); г) прозрачность; д) информативность; е) когерентность (вклад в связное декодирование смыслов текста). В результате удалось выявить четыре степени *декодирования скрытых смыслов* в художественном тексте, границы между которыми подвижны и взаимозависимы.

³ Shaw I. The Top of the Hill. L., 1980. P. 68.

1. Стертые скрытые коды. Предсказуемость их появления в тексте максимальна, а, следовательно, новизна и интерес сведены на нет, декодирование происходит полуавтоматически, информативность близка к нулю, необходимости декодирования они почти не имеют. К таким скрытым кодам относятся тривиальные стилистические средства и приемы, как: стертые метафоры и сравнения, мертвые эпитеты, гиперболы и пр. Например: *He gave her a little Freid to read*. Внимание читателя не задерживается на таких приемах, а значит, не создается поле напряжения, необходимое для адекватного декодирования. В «стертом» скрытом коде сильновероятностное декодирование занимает ядерную позицию автоматически, читателю почти не приходится прибегать к процедуре имплицативного поиска. Прозрачность усугубляется еще и общей пресуппозиционной емкостью участников коммуникативного акта, требующей минимального фонового знания. Так, название романа А. Хейли *«In High Places»* без труда воспринимается в скрытом кодовом значении как «наверху», т.е. на «высоких, значительных должностях», а не в его прямом, словарно-денотативном значении *extending far upwards; measuring (the distance given) from the base to the top*.

Со сходным по смыслу, но менее прозрачным названием романа Дж. Уэйна *«The Room at the Top»* возникли трудности. При переводе одноименного фильма на русский язык его название было переведено как *«Комната наверху»*, а не *«Место под солнцем»*, что было обусловлено неоднозначностью обоих компонентов названия, требующих более широкого контекста для декодирования.

2. Локальные скрытые коды, значимые для адекватного восприятия отрезков текста, ограниченного рамками контекста. Они малопредсказуемы, обладают новизной, интересны, информативны, поддаются декодированию в пределах ситуативного контекста, не требуют специального фонового знания, культурного, исторического, вертикального и других видов контекста для понимания. Так, в приведенном ниже отрывке содержится немало остроумных, неожиданных, образных скрытых кодов в описании американской общины на Ривьере, характеризующих второстепенных персонажей:

«There was a trio of young women sitting in the bench. They were all tall and slender with small heads groomed like mannikins' heads, and as they talked the heads waved gracefully above their dark tailored suits, rather like long-stemmed flowers and rather like cobras' hoods!...»⁴

⁴ Fitzgerald F. Sc. *Tender is the Night*. L., 1977. P. 141.

Изящно-язвительная характеристика трех молодых женщин преподана всего одной фразой, больше автор к ним не возвращается, да в этом и нет нужды — настолько исчерпывающе они охарактеризованы каскадом локальных скрытых смыслов, передающих как их молодость и элегантность: *young, tall, slender, graceful, like long-stemmed flowers, dark tailored suits*; так и в большей степени их духовную нищету и недоброжелательность: *heads like mannikins' heads, like cobras' hoods*. Наряду с имплицитными семами элегантности и изящества, слышится намек на их ненатуральность, искусственность и пустоту, они — «фигуры из воска, выставленные в витрине модного магазина». Отрицательная оценка закрепляется при помощи последней, завершающей фразы: их изящные головки, только что сравниваемые с «цветами» на длинном стебле, вдруг превращаются в «капюшоны кобр», увидевших добычу. В семантической структуре слова «кобра» — *poisonous snake of Asia and Africa* становится наиболее значимой сема *poisonous*, а в ней ядерную позицию занимает сильновероятностный скрытый код: *morally injurious: one, who spreads evil reports, wicked scandal, etc.* Аналогично в семантической структуре *snake* на первом плане — (fig.) *treacherous person who pretends to be a friend*. В совокупности завершается декодирование образов трех модных сплетниц, нещадно злословящих о вновь прибывших гостях.

Локальные скрытые коды, помимо самостоятельной художественной ценности, несут дополнительную, весьма существенную функцию — будучи объединенными между собой различного рода связями, служащими их интеграции и направленными на создание определенной динамически развивающейся в их пределах имплицитной информации, они подчиняются глубинному (глобальному) имплициту-концентру и участвуют в раскрытии последовательно главной имплицитной темы текста. Так, приведенные выше локальные имплициты «женщины — манекены — цветы — кобры» участвуют в раскрытии ключевого глубинного имплицита-концентра.

3. Глубинные скрытые коды-концентры. Это наиболее значимые для постижения авторского замысла опорные вехи текста, которые, вбирая в себя локальные коды, в совокупности составляют главную тему текста. Они отличаются усложненностью по двум параметрам: а) для их декодирования недостаточно знания только данного отрезка текста, необходимо осмысление и переосмысление всего произведения, владение фоновым, историческим, культурным и другими контекстами, глубокой лингвогносеологической компетенцией, общей филологической культурой; б) со-

ответственно их значимость выходит за рамки данного отрезка и распространяется на понимание всего авторского замысла, на понимание глубинной главной темы текста, на раскрытие подспудного смыслового пласта всего произведения; в структурном плане они представляет собой более сложное образование, нежели локальные коды. Как явствует из самого названия, они представляют собой центр притяжения скрытых локальных кодов, объединенных между собой различного типа связями, направленными на создание определенной динамически развивающейся в их пределах имплицитной информации, которая, в свою очередь, участвует в раскрытии глубинного смысла скрытого кода-концентра и, последовательно, гиперимплицемы всего произведения. Так, в анализируемом романе Фр. С. Фицджеральда тема Розмари — тема свежести, наивности, детскости, поначалу воплощена во множестве скрытых кодов, таких, как: *Daddy's girl; a tanagra figure; a paper doll; the dew was still on her...* и, казалось бы, находит продолжение в сравнении: *Rosemary, as dewy with belief as a child from one of Mrs. Burnett's vicious tracts, had a conviction of homecoming, of a return...*⁵. Но для читателя, знакомого со «зловещими опусами» г. Барнет, образ Розмари начинает приобретать двойственную окраску, выдавая ее актерство, претенциозность, стремление и в жизни играть выигрышную роль «куклы», «папиной дочки», скрывая за этим железную волю и хищные амбиции. Интенциональность скрытых кодов раскрывается постепенно, исподволь, создавая гипертему, подспудно раскрывающую истинную личность Розмари. Вот автор вводит игру слов, настолько изящную, что она может пройти незамеченной мимо неподготовленного читателя: Розмари признается в любви Дикю Дайверу: *She was stricken... She seemed about to fall to her knees — from that position she delivered her last shot: — You are the most wonderful person I ever met — except my mother...*⁶. Актуализация одновременно двух значений слова «shot» — «выстрел» (в попытке подстрелить «крупную дичь» — знаменитого Дика Дайвера) — и «кадр, снимок» — намек на актерскую профессию Розмари, не оставляющую ее и в момент страсти, направлена на реализацию авторского замысла — показать образ в развитии, подтолкнуть читателя к адекватному декодированию текста, намеренно нарушая постулат сотрудничества П. Грайса — максимуму отношений с адресатом. Тема актерства, неискренности Розмари реализуется и в ее

⁵ Fitzgerald F. Sc. *Tender is the Night*. L., 1977. P. 101.

⁶ Ibid. P. 105.

самопризнании: «*Suddenly she knew too that it was one of her greatest roles and she flung herself into it more passionately*»⁷. « — *I must go, youngster, — she said. They blinked at each other across a widening space, and Rosemary made an exit that she had learned young, and on which no director had ever tried to improve*»⁸. Понятие игры в прямом и переносном смысле слова нерасторжимо связано с обликом Розмари, и автор широко им пользуется для обрисовки ее характера и поступков: *to play — to act, take part, perform role in dramatic piece. To carry out, execute, put into effect, without serious intent.*

В результате постепенного и последовательного развития гипертемы не выглядит неожиданным и скрытый код-концентр: Розмари в глазах ее матери «молодой могучий мустанг, скрывающий исполинские сердце, легкие и душу под прелестной оболочкой»: *Mrs. Spoors knew too well that Rosemary, for all her delicate surface, was a young mustang. Cross-sectioned, Rosemary would have displayed an enormous heart, liver, soul, all crammed together under the lovely shell*⁹.

К этому же выводу приходит и Дик Дайвер, правда, поздно, по прошествии пяти лет, когда Розмари уже привела в движение силы, разрушившие его жизнь.

Обманчивость внешности, обманчивость проявлений чувств осознается и самой Розмари; в ее уста автор вкладывает наиболее значимый глобальный код-концентр, подытоживающий все поступательное развитие *игры*: «Роль Розмари как средства крушения Дика Дайвера»: «...*The rain is over, — he said... Rosemary stood up and leaned down and said her most sincere thing to him: 'Oh, we're such actors — you and I.'*»¹⁰ Декодирование скрытого кода этой семантической структуры включает в себя все семы, предварительно введенные в локальных кодах: *to play, to pretend, role, actors*, что усиливает и многократно умножает их воздействие: *actor a. One who plays a part in a drama on the stage; professional performer of plays; b (fig.) one who takes part in any notable action.*

4. Непрозрачные скрытые коды — наиболее сложные с точки зрения их декодирования образования, требующие не только высокой лингвогносеологической компетенции, но и специальных профессиональных знаний в силу временной удаленности написания произведения, исторической обстановки, социальных, личных

⁷ Ibid. P. 133.

⁸ Ibid. P. 177.

⁹ Ibid. P. 183.

¹⁰ Ibid. P. 373.

и других причин, побудивших автора включить закодированный образ, рассчитанный не на широкого, любого читателя, а на узкий круг осведомленных лиц (см., например, произведения писателей-декабристов, А.С. Грибоедова и других, в английской литературе — знаменитые сонеты Шекспира, дилогию об Алисе Л. Кэролла, в которой, как показали последние изыскания, зашифрована сатира на двор королевы Виктории и ее приближенных и т.п.). М. Гарднер так объясняет множественность толкований «Алисы»: «Подобно «Одиссее», Библии и другим великим порождениям человеческого гения, книги об Алисе легко поддаются символическому прочтению любого рода — политическому, метафизическому, фрейдистскому. Некоторые из этих ученых интерпретаций могут вызвать лишь смех. Шан Лесли, например, в статье «Льюис Кэрролл и Оксфордское движение» находит в «Алисе» зашифрованную историю религиозных баталий викторианской Англии. Банка с апельсиновым вареньем, например, в его толковании — символ протестантизма (апельсины оранжевого цвета — отсюда связь с Вильгельмом Оранским и оранжистами). Поединок Белого и Черного Рыцарей — знаменитое столкновение Томаса Гексли и епископа Самюэла Уилбфорса. Синяя Гусеница — Бенджамин Джоветт, а Белая Королева — кардинал Джон Генри Ньюмен, тогда как Черная Королева — это кардинал Николас Уайзмэн, а Бармаглот «может только выражать отношение британцев к папству».

Нетрудно предположить, что в последнее время большая часть толкований носит психоаналитический характер. К несчастью, в любом нонсенсе столько удобных для интерпретаций символов, что, сделав относительно автора любое допущение, можно без труда подобрать к нему множество примеров. Возьмем, скажем, сцену, в которой Алиса хватается за конец карандаша, который держит Белый Король, и начинает писать за него. Тут в пять минут можно придумать шесть разных толкований. Однако имел ли Кэрролл хоть одно из них бессознательно в виду, представляется сомнительным. Можно лишь отметить, что Кэрролл интересовался психическими феноменами и «автоматическим письмом», а поэтому невозможно вовсе исключить предположение, что форма карандаша в этой сцене произвольна. Следует также помнить, что многие эпизоды и персонажи в «Алисе» порождены каламбурами и другими лингвистическими шутками; они были бы совсем иными, пиши Кэрролл, к примеру, по-французски. В этих книжках слишком много символов. Эти символы допускают слишком много толкований» [Гарднер, 1978: 251]. Непрозрачные скрытые коды требуют интимнейшего

включения в текст, в события биографии, в другие произведения этого автора, его друзей, современников.

М.С. Петровский в статье «Что отпирает «Золотой ключик»?» убедительно доказал, что числившаяся дотоле исключительно за детской литературой сказка А.Н. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино» содержит немало мыслей и тревог, заботивших писателя и в его трилогии «Хождение по мукам». Выяснилось, что в образе Пьеро Толстой нарисовал в гротескно-сатирических красках обобщенную фигуру поэта-символиста, спародировав к тому же некоторые обстоятельства жизни и творчества А. Блока. М.С. Петровским в этой связи были обнаружены разбросанные по всему тексту «Золотого ключика» блоковские аллюзии, начиная с характерного образа всей символистской поэтики — пляски теней на стене — и кончая «болотными мотивами» стихотворений Пьеро — А. Блока. В сказке в завуалированном виде содержится и полемика с идеями формалистического театра, которыми руководствовался Мейерхольд, провозглашая необходимость воспитания «актера-марионетки». Именно такой театр, возглавляемый Карабасом-Барабасом, сатирически изображен А.Н. Толстым. Противопоставлен же ему в сказке театр папы Карло, т.е. театр реалистический, эстетические и этические принципы которого скрыто указывают на МХАТ, руководимый К.С. Станиславским и В.И. Немировичем-Данченко. Так, благодаря исследованию М.С. Петровского, классическая детская сказка «Золотой ключик» воспринимается теперь как скрытое отражение борьбы двух направлений в искусстве реализма и формализма [Петровский, 1979]. В своей статье «Еще раз об «умышленности» Достоевского» В.Н. Топоров дает пример «криптограмматического» уровня структуры текста: «На этом уровне автор (Достоевский Ф.М.) решает для себя и только для себя некоторые проблемы, признаваемые им существенными в связи с тем личным жизненным субстратом, которому суждено преосуществиться в художественный текст и в его автора. Речь идет о введении в текст неких скрытых указаний на автобиографические (или некоторые другие, но непременно автобиографизируемые) реалии, почему-либо важные для автора..., и совершенно не рассчитанные на восприятие их читателем» [Галинская, 1986]. Непрозрачные скрытые коды требуют для декодирования наличия определенного знания — исторического, общемонологического, специального и т.д. Как правило, они поддаются декодированию при помощи энциклопедических и других словарей и справочников, поскольку в тексте содержится эксплицитное указание на на-

правление когнитивного импликационного поиска: таковы многочисленные в англоязычной литературе библеизмы типа: *Our daily bread*¹¹; *The silver cord is cut and the golden bowl is broken and all that, but an old romantic like me can't do anything about it*¹². К таким скрытым кодам можно отнести в романе Фр.С. Фицджеральда «Ночь нежна» неоднократное упоминание имени генерала Гранта: *General Grant invented this kind of battle at Petersburg in sixty-five*¹³; *Perhaps, she liked to think, his carrier was biding its time, again like Grant's in Galena...*¹⁴. Для декодирования необходимо знание некоторых эпизодов из истории США периода Гражданской войны. Знаменитый генерал Грант в 1868 году был избран президентом США, но, поддавшись коррупции и злоупотреблениям, был вынужден оставить пост и постепенно опускался все ниже, пока окончательно не разорился. Его карьера с головокружительным взлетом вначале и бесславным концом в некоторой мере напоминает историю доктора Дайвера. Неопределенность ракурса позволяет прибегать к различного рода толкованиям — отсюда множественность интерпретаций «Алисы...», неожиданность трактовки «Золотого ключика» и многих других произведений. К таким скрытым кодам относилась, как исследовал Ю.М. Лотман, в первоначальной редакции строка из «Евгения Онегина»: «Как Д. пьяный на пиру...», содержащая двойной код: имя Дельвига и реалии, понятные только интимному кругу друзей поэта [Лотман, 1978]. Такие скрытые коды зачастую не предназначены для их декодирования читателем, поскольку содержат скрытые указания на некоторые автобиографируемые реалии, существенные в первую очередь для самого автора и совершенно не рассчитанные на восприятие адресатом. Именно к таким относится «криптограмматический уровень» текстов Ф.М. Достоевского, М.С. Булгакова и других, а в романе Фр.С. Фицджеральда — тот факт, что, как отмечают американские исследователи, на нем лежит отпечаток идей О. Шпенглера, в частности, теория безнадежного одряхления, «окаменения» западноевропейской цивилизации, развитая им в книге «Закат Европы» [см. Горбунов, 1975: 122]. См., например, толкование скрытых кодов произведений Дж. Д. Сэлинджера на основе религиозно-философских и литературных принципов древнеиндийской поэтики [Галинская, 1986].

¹¹ Fowles J. Daniel Martin. N.Y., 1978. P. 6.

¹² Ibid. P. 126.

¹³ Fitzgerald F. Sc. Tender is the Night. L., 1977. P. 125.

¹⁴ Ibid. P. 331.

Но при перенасыщенности текста скрытыми, закодированными, непрозрачными образами текст, как правило, не воспринимается и потому не выполняет своей главной функции — эмоционально воздействуя на читателя, способствовать созданию новой «картины мира». Так произошло с сугубо нарочитым символизмом в поэзии — т.н. «профессиональным символизмом», который очень метко охарактеризовал О.Э. Мандельштам: «Символ есть уже образ запечатанный; его нельзя трогать, он не пригоден для обихода... Образы выпотрошены, как чучела, и набиты чужим содержанием. Вместо символического «леса соответствий» — чучельная мастерская. Вот куда приводит профессиональный символизм. Восприятие деморализовано. Ничего настоящего, подлинного. Страшный контрданс «соответствий», кивающих друг на друга. Вечное подмигивание. Ни одного ясного слова, только намеки, недоговаривания. Роза кивает на девушку, девушка на розу. Никто не хочет быть самим собой». И далее: «Они (лжесимволисты) запечатали все слова, все образы, предназначив их исключительно для литургического употребления. Получилось крайне неудобно — ни пройти, ни встать, ни сесть. На столе нельзя обедать, потому что это не просто стол. Нельзя зажечь огня, потому что это может значить такое, что потом сам не рад будешь» [Мандельштам, 1987].

В заключение можно отметить, что выявление скрытых кодов художественного текста, объединенных между собой общностью замысла, раскрывающих различные аспекты основного концепта романа, делают возможным внутреннее объединение их в единое целое, способствующее обнаружению скрытой семантики всего текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галинская И.Л. Загадки известных книг. М.: Наука, 1986.
2. Гарднер М. Аннотированная Алиса. Дополнения к кн. «Алиса в стране чудес и Зазеркалье». М.: Наука, 1978.
3. Горбунов А.Н. Романы Френсиса Скотта Фицджеральда. Новосибирск: Наука, 1975.
4. Грейс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 217–237.
5. Додонов В.И. Эмоция как ценность. М., 1978.
6. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. М.: Просвещение, 1978.
7. Мандельштам О.Э. Слово и культура. М.: Советский писатель, 1987.
8. Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 406–431.

9. Петровский М.С. Что отпирает «Золотой ключик»: Сказка в контексте литературных отношений // Вопросы литературы. 1979. № 4. С. 229–251.
10. Шкловский В.Б. Тетива. О несходстве сходного // Собр. соч. в 3 т. Т. 3. М.: Художественная литература, 1974.
11. Эйништейн А. Автобиографические заметки // Собр. научных трудов. Т. 4. М. 1963.
12. Ryan M.-L. Pragmatics of personal and impersonal fiction // Poetics (Amsterdam). 1971. Vol. 10. No. 6. Pp. 517–539.

Galina G. Molchanova

TEXT IMPLICIT CODING AS A REPRESENTATION OF THE AUTHOR'S WORLDVIEW

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; dean@fl.msu.ru

Abstract. The purpose of the paper is to point out some theoretical problems concerning reading as an integrative skill and a meaningful emotional activity rather than a mechanical exercise. From this perspective, reading can be viewed as a form of dialogic interaction between the reader and the author. Literary awareness is as vital in the interaction with literary text/discourse as language and culture awareness. Due to this approach, literary text/discourse analysis can become a key to the creative perception of fictional text/discourse and an interactive process of meaning generation by writers and their reading audience. The paper illustrates the possibilities of its application on the examples from texts belonging to different writers and different functional styles, showing the zones of the deepest implicit sense and powerful impact of the literary works in discursive and social contexts. The cognitive aspects of these texts are analyzed, the chain links are constructed. Much attention is paid to the classification of the four different hidden codes, taking into account their specific features and the audience's background knowledge, according to the level of their decoding ability: 1) Trite hidden codes; 2) Local hidden codes; 3) Dark hidden codes; 4) Non-transparent hidden codes. The borders between each are flexible and interconnected.

Keywords: hidden coding, defamiliarization, actualization, decoding, concentrated codes

Funding. This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Molchanova G.G. (2026) Text implicit coding as a representation of the author's worldview. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 9–24. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-1 (In Russ.)

About the author: Galina G. Molchanova — Dr. Habil. in Philology, Professor, Head of the Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Dean of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; dean@ffl.msu.ru

REFERENCES

1. Galinskaya I.L. 1986. *Zagadki izvestnykh knig* [Mysteries of famous books]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
2. Gardner M. 1978. *Annotirovannaya Alisa. Dopolneniya k kn. «Alisa v strane chudes i Zazerkal'e»* [Alice annotated. Additions to "Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass"]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
3. Gorbunov A.N. 1975. *Romany Frensis Skotta Fitsdzheral'da* [F. Scott Fitzgerald's novels]. Novosibirsk, Nauka. (In Russ.)
4. Grice H.P. 1985. Logika i rechevoe obshchenie [Logic and conversation]. In *Novoe v lingvistike. Vyp. 16. Lingvisticheskaya pragmatika* [New in linguistics. Vol. 16. Linguistic pragmatics]. Moscow, Progress, pp. 217–237. (In Russ.)
5. Dodonov V.I. 1978. *Ehmotsiya kak tsennost'* [Emotion as a value]. Moscow. (In Russ.)
6. Lotman Yu.M. 1978. *Roman A.S. Pushkina «Evgenii Onegin». Kommentarii* ["Eugene Onegin" by A.S. Pushkin. A commentary]. Moscow, Prosveshchenie. (In Russ.)
7. Mandel'shtam O.Eh. 1987. *Slovo i kul'tura* [Word and culture]. Moscow, Sovetskii pisatel'. (In Russ.)
8. Mukarzhovskii Ya. 1967. Literaturnyi yazyk i poeticheskii yazyk [Literary language and poetic language] In *Prazhskii lingvisticheskii kruzhok* [Prague linguistic circle]. Moscow, Progress, pp. 406–431. (In Russ.)
9. Petrovskii M.S. 1979. Chto otpiraet «Zolotoi klyuchik»: Skazka v kontekste literaturnykh otnoshenii [What does the Golden Key unlock? Fairytale in the context of literary relations]. *Voprosy literatury*, no. 4, pp. 229–251. (In Russ.)
10. Shklovskii V.B. 1974. *Tetiva. O neskhodstve skhodnogo* [Bowstring. On the dissimilarity of similar]. Vol. 3. Moscow, Khudozhestvennaya literature. (In Russ.)
11. Einstein A. 1963. *Avtobiograficheskie zametki* [Autobiographical notes]. Vol. 4. Moscow. (In Russ.)
12. Ryan M.-L. 1971. Pragmatics of personal and impersonal fiction. *Poetics (Amsterdam)*, vol. 10, no. 6, pp. 517–539.

Статья поступила в редакцию 02.04.2026;
одобрена после рецензирования 20.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 02.04.2026;
approved after reviewing 20.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

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.

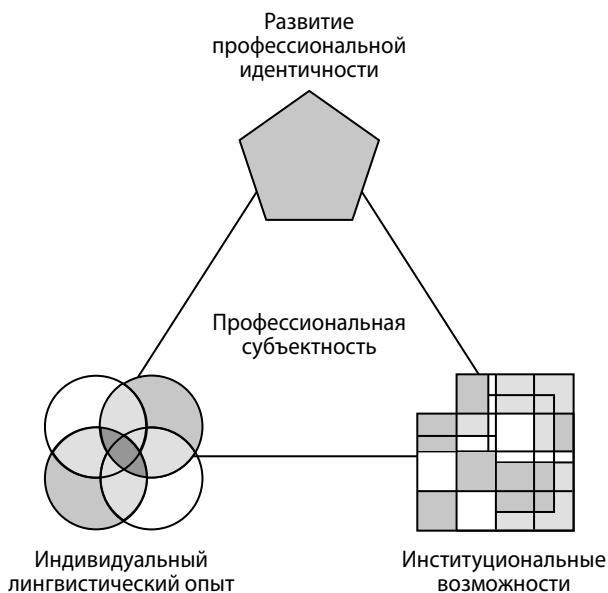


Рис. 1. Структурная модель плюрилингвальной профессиональной субъектности преподавателя иностранных языков

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, ehapy 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 obshchestvennyye 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.

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

А.П. Миньяр-Белоручева, П.И. Сергиенко

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОЗИЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; ostvera@mail.ru, poserg@bk.ru

Аннотация. При изучении межкультурной коммуникации особое внимание следует уделять языковым единицам, способствующим выстраиванию эффективного взаимодействия на межгосударственном уровне представителями разных культур. Научное исследование межкультурной коммуникации относят ко второй половине XX века, которое было обусловлено конгруэнтной потребностью осуществления международных контактов на социальном, политическом, культурном и экономическом уровнях. Цель данного исследования заключается в рассмотрении особенностей межкультурной коммуникации в англоязычном современном мире, незнание которых может вызвать трудности при общении или привести к культурному непониманию коммуникантов. Для успешного осуществления межкультурного диалога необходимо изучение культурного кода, выявление моделей, установление правил и норм вербального и невербального поведения участников международного общения с учетом особенностей их культур, обусловленных историческим развитием и географическим положением взаимодействующих сторон, а также формирование межкультурной компетенции, включающей развитие способности чувствовать особенности и менталитет чужой культуры, проявлять уважение к культурным различиям и чувствам других народов. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью комплексного изучения языковых структур, отвечающих установленным нормам и правилам межкультурного общения, выраженных в соответствующих конкретному культурному коду лексических средствах. Помимо общенаучных методов в данной работе исполь-

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков исторического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; ostvera@mail.ru

Сергиенко Полина Игоревна — кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; poserg@bk.ru

© Миньяр-Белоручева А.П., Сергиенко П.И., 2026



зуется метод моделирования, семиотический, психологический методы, а также структурно-функциональный и контекстуальный методы исследования. В заключение делается вывод о необходимости знания об использовании языковых моделей в рамках функционального подхода, которые способствуют достижению поставленных целей в процессе осуществления межкультурного диалога.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культурный код, лексические единицы, функциональный подход

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

Для цитирования: Миньяр-Белоручева А.П., Сергиенко П.И. Особенности межкультурной коммуникации с позиции функционального подхода // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 44–61. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-3

Введение

Настоящее исследование проводится в русле работ, посвященных современной эффективной межкультурной коммуникации с учетом функционального подхода к толкованию единиц языка. Цель данного исследования заключается в раскрытии на конкретных примерах современных особенностей проведения актов межкультурной коммуникации. Для достижения поставленной цели требуется решение ряда задач, связанных с рассмотрением культурных особенностей и речевого поведения носителей английского языка в разных коммуникативных ситуациях в соответствии с нормами и правилами поведения и общения. Актуальность данной статьи определяется необходимостью изучения аутентичных моделей осуществления межъязыковой коммуникации с позиции функционального подхода, направленного на выявление моделей реализации общения, связанных с выполнением определенных функций в обществе. Методологической основой предлагаемого исследования послужили фундаментальные труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные изучению межкультурной коммуникации, исследованию лингвокультурологии и рассмотрению языка как аккумулятора и транслятора разных культур.

Литература и методы исследования

В настоящее время сформировалась обширная литература, посвященная комплексному исследованию межкультурной коммуникации и особенностей разных культур. Среди выдающихся зарубежных ученых, исследовавших проблемы межкультурного

взаимодействия разных народов, выделяют Э. Холла, Г. Хофштеде, Э. Хирша, Р. Льюиса, Ф. Клакхон и Ф. Стродтбека, Ф. Тромпенаарса и Ч. Хэмпден-Тернера. Американский антрополог и кросс-культурный исследователь Эдвард Холл разграничил высоко- и низкоконтекстуальные культуры (high-context and low context cultures), предложив теорию культурных измерений и культурной грамотности [Hall, 1959; Hall, 1966; Hall, 1976]. Нидерландский социолог и кросс-культурный психолог Герт Хофштеде разработал типологию корпоративных культур в контексте их исторических, бихевиористских и языковых особенностей [Hofstede, 1980]. Эрику Хиршу принадлежит теория культурной грамотности, позволяющая осуществлять эффективный межкультурный диалог [Hirsh, 1987]. Роберт Льюис подразделил коммуникацию в рамках мировых культур на три типа: моноактивную (Linear-active), полиактивную (Multi-active), реактивную (Reactive), что позволило ему подойти к культуре *per se* не как к набору случайных черт, а как к целостной и взаимосвязанной системе, в которой разные элементы, выраженные по отношению ко времени, цвету, погоде определяют общую модель поведения [Lewis, 2006]. Знание типа культуры, исходя из указанной теории, позволяет спрогнозировать трудности, потенциально возникающие между представителями разных народов, и предложить способы их преодоления. Флоренс Р. Клакхон и Фред Луи Стродтбек разработали теорию системы ценностей, согласно которой ценностные ориентации людей разных культур, сводящиеся к трем вариантам общения: линейности/авторитарности, коллатереальности (социальной направленности) и индивидуализму, играют ключевую роль в коммуникации, способствуя решению представителями разных культур одинаковых проблем [Kluckhohn, Strodbeck, 1961]. Данная теория легла в основу последующего осмысления культурных различий, разработанных в виде параметров измерения культур Э. Холлом [Hall, 1976]. Фонс Тромпенаарс и Чарльз Хэмпден-Тернер предложили модель кросс-культурного измерения ценностей или модель «семи измерений культуры», исходя из анализа семи ключевых параметров деловых культур: универсализма — партикуляризма; индивидуализма — коллективизма; конкретности — диффузности; нейтральности — эмоциональности; достижения — аскрипции; последовательности времени — синхронности времени; внутреннего направления — внешнего направления [Trompenaars, Hampden-Turner, 2014]. Данная модель, позволяющая понять осуществление коммуникации представителями разных деловых культур в решении их проблем, преодолевая

межкультурные различия, является результатом семилетнего сбора и систематизации обширного эмпирического материала пятнадцати тысяч респондентов разных стран.

К числу отечественных достижений по изучению межкультурной коммуникации как науки о транслировании знания путем преобразования его в вербальные и невербальные сообщения следует отнести работы Г.Г. Молчановой [Молчанова, 2007; Молчанова, 2014; Молчанова, 2015, Молчанова, 2025, Молчанова, 2026]. Особого внимания в сфере взаимодействия между представителями разных культур заслуживают произведения С.Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова, 2000], Т.Ю. Загрязкиной [Загрязкина, 2024; Загрязкина, 2025], Е.И. Пассова [Пассов, 2000], О.А. Леонтович [Леонтович, 2003], А.Э. Левицкого, Т.Н. Никульшиной [Левицкий, Никульшина, 2022], А.В. Павловской [Павловская, 2020], М.М. Раевской, И.В. Селивановой [Раевская, Селиванова, 2025], Е.Л. Сахниной [Сахнина, 2025], Д.А. Шевляковой [Шевлякова, 2026]. Исследования в области межкультурного взаимодействия постулируют приоритетность вербальных и невербальных средств общения, взаимосвязанность и взаимообусловленность языка и мышления, примат языка в раскрытии когнитивных структур, хранящихся в сознании носителей языка.

Методы данного исследования включают общенаучные методы анализа и синтеза, семиотический, психологический, структурно-функциональный методы, метод моделирования, а также опираются на методы филологического, контекстуального и культурологического анализа. Научно-практическая значимость данной работы состоит в расширении научно-исследовательской базы современной межкультурной коммуникации и лингвокультурологической теории и практики.

Функциональный подход к межкультурной коммуникации

Переходя непосредственно к исследованию, необходимо отметить, что каждая культура характеризуется веками установленными нормами и правилами речевого поведения и общения, что может создавать препятствия для их интерпретации представителями разных культур. Для межкультурной коммуникации необходимо учитывать контекст ситуации общения, успех которой обусловлен корректной интерпретацией культурного кода и вербальных и невербальных элементов взаимодействия. Некорректная интерпретация возникает в результате недостатка знаний о специфике иной

культуры. Культурные различия влияют на восприятие и понимание информации и реакцию на нее. Изучение межкультурных различий имеет большое значение, поскольку направлено на выявление ряда особенностей, связанных с местом, временем и участниками межкультурного общения.

Потребность межкультурной коммуникации возникла на заре человечества наряду с необходимостью общения представителей разных культур, однако как академическая дисциплина межкультурная коммуникация появилась во второй половине XX века и получила всестороннее развитие благодаря своей востребованности. В процессе межкультурного взаимодействия создаются модели коммуникации с представителями разных народов. Следует отметить наличие разных культурных контекстов, влияющих на восприятие информации, которые оказываются значимыми для каждой из четырех функций, выделяемых исследователями в процессе изучения межкультурной коммуникации. Необходимо подчеркнуть, что помимо информационной функции межкультурной коммуникации, направленной на передачу фактов и знаний, были выявлены регуляторная функция, рассматривающая установление правил и норм взаимодействия между народами; социальная функция, заключающаяся в создании и поддержании социальных связей среди представителей разных цивилизаций, а также эмоциональная функция, описывающая выражение чувств и эмоций участников межкультурного взаимодействия.

Исследование, направленное на рассмотрение функционального подхода к межкультурной коммуникации, связанного с проблемами интерпретации, отражает специфику социально-культурных ценностей и векторов развития современного общества, значимых для межкультурной коммуникации. Посредством функционального подхода выявляются модели осуществления актов коммуникации, значимые для определенных функций в обществе и их влияния на взаимодействие между культурами. Помимо учета норм и правил общения, характерных для разных культур, функциональный подход принимает во внимание когнитивные процессы, влияющие на интерпретацию сообщения.

Среди некорректной интерпретации, возникающей в виду недостатка знаний о невербальной составляющей культурных различий, на семиотическом уровне можно привести пример восприятия разного цвета представителями разных культур, поскольку «в мире, окружающем человека, нет ничего бесцветного» [Левицкий, Никулышина, 2022: 22]. Как справедливо отмечает Г.Г. Молчанова:

«Символика цвета, его психологическая интерпретация обладают глубоким воздействием на воспринимающего. Семиотика объясняет функции цвета как частные случаи визуальной информации. Принято считать, что цвет в системе визуальной информации выполняет три функции: коммуникативную, познавательную и выразительную, причем как последовательно, так и одновременно, однако чаще всего четкой границы между ними провести нельзя» [Молчанова, 2015: 7]. Таким образом, белый цвет в западной цивилизации воспринимается как цвет чистоты и невинности, в то время как в азиатских культурах он сообщает о своей печальной функции траура. В отличие от белого свадебного наряда европейской невесты, китайские невесты предпочитают красный цвет для торжественного события, что объясняет особую семиотическую интерпретацию цвета в разных культурах. В международном политическом дискурсе, при котором коммуникация выходит за рамки одной культуры, поднимаясь на межкультурный уровень, особыми сигналами служат цветовые гаммы галстуков политиков. Так, красный галстук означает решимость политика, его бескомпромиссность и твердость намерений. Синий цвет галстука свидетельствует о готовности политиков договориться, при этом рисунок галстука лидера не должен наблюдаться в данном аксессуаре лиц его сопровождающих. Зеленый и серый цвета галстука свидетельствуют о готовности лидера пойти на любые компромиссы для достижения поставленной им цели. Галстук желтого цвета носят исключительно люди, в обязанности которых не входит принятие решений. Этот невербальный хроматический язык должны в общих чертах знать гуманитарии, стремящиеся посвятить свою профессиональную жизнь политике и политической межкультурной коммуникации.

В целом, следует отметить, что красный цвет имеет большое значение для политической жизни общества. Если в России и в странах постсоветского пространства красный цвет ассоциируется с социализмом или коммунизмом, то в США — это был попеременно цвет как Демократической, так и Республиканской партии, который только с 2000 года неофициально закрепился за Республиканской партией, что отображается на цветовом спектре геополитических карт и в журналистских изданиях. В то время как синий — это цвет штатов, традиционно отдающих предпочтение при голосовании за Демократическую партию. Колеблющиеся штаты в журналистских изданиях обычно обозначают фиолетовым цветом. Следует отметить, что в 2000 году во время затянувшихся президентских выборов 2000 года при пересчете голосов, поданных за Джорджа Буша

и Альберта Гора, конкретная цветовая гамма была закреплена за определенными партиями благодаря Тиму Рассету (Tim Russert), ведущему программы «Встреча с прессой» (“Meet the Press”), который в течение нескольких недель обсуждал проблемы Республиканской и Демократической партий как “Red for Republican” и “Blue for Democrat”, говоря о штатах, поддерживающих каждую из них как “red states” и “blue states”, закрепил данную пару цветовых обозначений в сознании общественности, объяснив свой выбор тем, что красный цвет — ‘red’ и название партии the Republican party начинаются на букву ‘r’, которая ассоциируется с многозначным словом ‘right’, постулирующим правоту осуществляемых главой данной партии поступков. Таким образом языковые характеристики английского языка подсказывают его носителям определенный выбор и возможность разрешить неоднозначную ситуацию.

Что касается экономической сферы, то цвет также оказывается определяющим в рекламе, маркетинге и связях с общественностью. Также отметим, что на межкультурном уровне в китайском языке красный — это цвет богатства, счастья и здоровья, в то время как в западных странах — это цвет любви. В рекламе и продвижении товаров красный цвет ассоциируется с силой, энергией, страстью и напористостью [Дюпон, 2008]. Многие торговые бренды западных компаний не случайно отдают предпочтение именно красному цвету, товары которого предназначены для массового потребления, что естественно приводит к его частому использованию для выделения таких фраз как ‘sales’ («распродажа») или ‘discounts’ («скидки»), способствующих повышению продаж.

Энантиосемия в межкультурной коммуникации

Для успешной межкультурной коммуникации необходимо уделять особое внимание энантиосемии — enantiosemy, выделенной и описанной в трудах чешско-русского филолога В.И. Шерцля [Шерцль, 1883], немецкого исследователя К. Абеля [Abel, 1884] и российского ученого Л.П. Крысина [Крысин, 1998]. Считая энантиосемию «одним из замечательнейших и поразительнейших явлений в области семиотики», В.И. Шерцль подчеркивал, что «это то явление, где одно и то же слово вмещает в себя два прямо противоположных друг другу значения» [Шерцль, 1883].

О.С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» рассматривает энантиосемию как поляризацию значений, что позволяет слову выражать антонимичные значения или как антифразис — троп, состоящий в употреблении слов в противоположном

смысле. К специфической особенности энантиосемии относится ее существование в рамках одной языковой единицы, что отграничивает ее от омонимии и антонимии, в которых оппозиция состоит из двух слов. Ученый подчеркивает, что совмещение нескольких значений в составе одной единицы указывает на связь энантиосемии с полисемией, отмечая, что разные значения в составе одной единицы связаны отношениями противоположности. Энантиосемия как таковая служит средством выразительности языка [Ахманова, 2005]. Так, в семантике лексической единицы ‘sanction’ заложено одновременно и одобрение ‘to give official approval or permission (the board sanctioned the event)’, и наказание ‘to impose a penalty or punishment (the government sanctioned the organization)’. Слово ‘fast’ означает ‘to abstain from food (during a religious fast)’, а также ‘to trick or deceive someone’ в идиоме “Pull a fast one”. Энантиосемия как неотъемлемая лингвистическая часть культуры свидетельствует о сложности изучаемого языка, значения слов которого можно понять исходя из дискурсивных практик. Данный феномен также является источником двусмысленности, многозначность которой затрудняет коммуникацию. Это также касается лексических единиц общественно-политического дискурса. Так, только из широкого политического контекста можно узнать значение лексической единицы ‘defeat’, которая может свидетельствовать как о победе, так и о поражении конкретного политика. Например, в заголовке статьи от 2008 года сообщается о победе Барака Обамы над Хиллари Клинтон как номинанта в президенты от Демократической партии следующим образом: “Top 10 Reasons Obama Defeated Clinton for the Democratic Nomination”¹. Лексическая единица ‘defeat’ в другом контексте означает поражение, как это представлено в следующих заголовках, появившихся в медиапространстве в разные годы: “21 Reasons for Obama’s Victory and Romney’s Defeat”² или “US election results 2020: Joe Biden’s defeat of Donald Trump”³ [US election 2020].

¹ *Cremer R.* Top 10 Reasons Obama Defeated Clinton for the Democratic Nomination // Huffpost. URL: https://www.huffpost.com/entry/top-10-reasons-obama-defe_b_101307 (accessed: 08.10.2025).

² *Bevan T. Cannon C.M.* 21 Reasons for Obama’s Victory and Romney’s Defeat // Real Clear Politics. November 7, 2012. URL: https://www.realclearpolitics.com/articles/2012/11/07/21_reasons_for_obamas_victory_and_romneys_defeat_116090.html (accessed: 08.10.2025)

³ US election results 2020: Joe Biden’s defeat of Donald Trump // The Guardian. December 2020. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/ng-interactive/2020/dec/08/us-election-results-2020-joe-biden-defeats-donald-trump-to-win-presidency> (accessed: 10.10.2025)

Исследователи подчеркивают, что знание энантиосемии, делающее речь более выразительной и точной посредством освоения различных вариантов выражения одной и той же идеи, приводит к снижению возникновения двусмысленности и неопределенности в межкультурной коммуникации, поскольку недостаток фоновых знаний, контекста и культурной грамотности затрудняет межъязыковую и межкультурную коммуникацию.

Особенности коммуникации в моноактивной культуре

Для осуществления межкультурной коммуникации с учетом культурной грамотности [Hirsch, 1987] реципиенту необходимо знать, с каким типом культуры он имеет дело, поскольку культурные различия влияют на восприятие и понимание информации и реакцию на нее. Для западных культур характерна прямолинейность [Hall, 1966], в восточных культурах предпочитают не выражать непосредственно свои мысли, чувства и отношение к предмету высказывания. Также знание особенностей культур позволяет прогнозировать возможные недопонимания. Например, прямая критика от представителя английской моноактивной культуры может быть тяжело воспринята коллегой из реактивной культуры, ценящей «сохранение лица» [Lewis, 2006]. Согласно теории коммуникационного приспособления, понимание культурных различий помогает скорректировать поведение участников межкультурной коммуникации, другими словами, позволяет им быть более прямыми с моноактивными партнерами, уделять время построению отношений с полиактивными и проявить больше терпения и внимания к невербальным сигналам с реактивными культурами.

Отметим, что в английском языке наблюдается явление *understatement*, означающее сдержанность высказывания, недосказанность, когда смягчение позиции говорящего становится основой чертой в дискурсивных практиках жителей Британских островов. Особого внимания заслуживает стремление англичан сглаживать негативные ответы. Так, у жителей Туманного Альбиона существует пять способов выражения несогласия без использования отрицательной частицы “no”. Первый способ отрицательного ответа сводится к фразе: “I have to check my diary”. Второй способ выражения негации звучит как: “I am not sure that will work”. Третий способ отрицания выражен фразой: “Let me get back to you.” Четвертый способ отрицательного ответа состоит в следующем высказывании: “You’ll never hear from me again”. Пятый способ представлен в одном из примеров дискурсивных практик: “It’s a bit tricky. It’s impossible”.

Многообразие отрицания позволяет носителям английского языка действовать в рамках веками сформированного культурного кода и отражать менталитет народа, стремящегося максимально не затронуть чувства собеседника и соблюдать этику вежливости.

Приглашение собеседника разделить трапезу также может вызывать для носителей языка немало сложностей, поскольку положительный или отрицательный ответ зависит от языковой формы приглашения. Эта фраза должна быть сформулирована так, чтобы не звучала как вопрос, который в принципе не нравится представительницам прекрасного пола, не казалась бы слишком требовательной, была бы не назойлива и в то же время обязывала собеседника к положительному ответу. Сложный поиск достойного приглашения дамы на обед можно наблюдать в американском фильме “The Tourist” режиссера Флориана Хенкеля фон Доннерсмарка. Эпизод, в котором происходит поиск достойной формулировки безотказного приглашения дамы на обед, может служить не только образцом для подражания, но и быть использованным в реальной межкультурной коммуникации:

Elise Clifton-Ward: Invite me to dinner, Frank.

Frank: What?

Elise Clifton-Ward: (pause)

Frank: Would you like to have a dinner?

Elise Clifton-Ward: Women do not like questions.

Frank: Join me for dinner.

Elise Clifton-Ward: Too demanding.

Frank: Join me for dinner?

Elise Clifton-Ward: Another question, Frank.

Frank: **I'm having dinner, if you'd care to join me.** (Наконец, идеальная формула приглашения была найдена).

Во фразе “I'm having dinner, if you'd care to join me” содержится сдержанная настойчивость и возложение ответственности за последующие события на собеседника, что характерно для британского менталитета. Сдержанность — moderation — как отличительная черта жителей Великобритании в проявлении эмоций реализована в концепте ‘stiff upper lip’, означающем также и стойкость перед лицом невзгод. В самые сложные времена жители Лондона сохраняли спокойствие и самообладание, которые характерны для представителей моноактивных культур, сконцентрированных на результате и сосредоточенных на поставленной задаче, а не на эмоциях [Lewis, 2006]. Этим определяется и бесстрастное поведение в разговоре, сдержанная жестикуляция и мимика. Благоразумие рассматрива-

ется англичанами как ценнейший идеал представителей островного государства, при этом их способность встречать жизненные перипетии с невозмутимым спокойствием является неотъемлемой составляющей английского характера: “Moderation — a treasured ideal — means a lot to the English. Their respect for it is reflected in their shared dislike of any person who “goes too far”. The English can admire something without enjoying it, or enjoy something they suspect is fundamentally reprehensible. You can never be sure which stance they are going to take — the reassuringly reasonable, or the wildly irrational. Stoicism, the capacity to greet life’s vicissitudes with cheerful calm, is the essential ingredient of Englishness” [Mail, Milsted, 1993: 11].

Следует отметить, что успех межкультурной коммуникации зависит от знания собеседниками культурных норм, основ этикета и дискурсивных практик. Необходимо подчеркнуть, что приветствие англичан и начало разговора обусловлено их окружающей средой. Островная жизнь на краю континента полна неопределенностей, и англичане никогда не могут быть полностью уверены в том, что их ожидает, в том числе и в плане погоды. На первый взгляд может показаться странной одержимость жителей Британских островов погодой, которая постоянно меняется. Тем не менее, не праздное любопытство вынуждает британцев узнавать, что твой собеседник думает о погоде. В эпоху парадигмальных сдвигов, коснувшихся всех сфер жизнедеятельности человека, изменения не могли не затронуть и традиционное приветствие жителей островного государства. Ритуальная форма англичан, вступающих в контакт друг с другом, одно из некогда незыблемых правил приветствия, составлявших английский культурный код, также подверглась изменению. Не зная этого, любому человеку покажется странным разговор о погоде. Согласно проведенным исследованиям, в настоящее время разговор о погоде является одной из возможностей познакомиться и начать беседу. В частности: ‘When two Englishmen meet, their first talk is of the weather’. Об этом пишет британский антрополог Кейт Фокс в своей книге “Watching the English” [Fox, 1988], подробно излагая процесс знакомства и приветствия у англичан.

Современный мир постоянно меняется, создавая условия для смены речевого поведения. Кейт Фокс отмечает, что вместо традиционного варианта приветствия: ‘How do you do?’ и ожидаемого зеркального ответа: ‘How do you do?’, которые не предполагают интерес к реальной жизни собеседника, в настоящее время шаблонной фразой приветствия является разговор о погоде. Фраза: ‘Nice day, isn’t it?’ — «Хороший денек, не правда ли?» больше не является во-

просом о погоде и не воспринимается как начало беседы о здоровье или делах. Разговоры, которые начинаются с фразы о погоде, формулируются как вопросы и произносятся с вопросительной интонацией, требующей положительного или отрицательного ответа. При этом главным является сам факт коммуникации, а не содержание общения. Любая вопросительная фраза о погоде служит началом разговора, а любое невнятное подтверждение или повторение вопроса воспринимается как желание продолжить коммуникацию: 'Yes, isn't it?' — «Да, не так ли?». Это отмечает венгерский юморист George Mikes, подчеркивая, что, если собеседники хотят продолжить знакомство, им необходимо соглашаться с мнением своего визави относительно погоды: 'You must never contradict anybody when discussing the weather' [Fox, 1988]. Однако никакого четкого правила относительно этого не существует. Несогласие с мнением собеседника означает серьезное нарушение этикета и выражает нежелание общаться с человеком, задавшим вопрос о текущей погоде. Если на дружеский приветственный вопрос: 'Ooh, isn't it cold?' потенциальный собеседник отвечает противоречащей исходному высказыванию фразой: 'No, actually, it's quite mild', — то он таким образом показывает свое нежелание продолжать общение. Важно отметить, что с «нарушителями» непоколебимых правил общения, существующих для англичан не одно столетие, коммуникация становится невозможной [Fox, 1988]. Необходимо подчеркнуть, что ответы, противоречащие мнению собеседника, бывают крайне редкими.

Не всегда очевидно и то, что не все разговоры англичан о погоде имеют особую структуру, четкий ритмический рисунок, некий «ритуал», создающий ощущение, что это «срежиссированные» обмены мнениями, которые проводятся в соответствии с неписаными, но негласно принятыми правилами. К разговору о погоде, названном *Weatherspeak*, англичане обращаются не только в качестве приветствия, но и как к теме, «заполняющей» паузу или неловкое молчание.

Необходимо также отметить, что, помимо того, как следует начинать диалог с англичанами при межкультурной коммуникации, профессиональным журналистам, политологам и историкам необходимо знать о существовании трех табуированных тем в английском политическом дискурсе, которых не рекомендуется касаться при взаимодействии с британскими политиками. К данным темам относятся — королевская семья, политика и личная жизнь не только интервьюируемого, но своя. Таким образом, остается только погода как одна безопасная тема для осуществления интервью, рассуждения о которой могут быть красочными и не шокировать собесед-

ников, что подтверждает необходимость учитывать специфические особенности каждой культуры.

Заключение

Подводя итог, следует подчеркнуть, что межкультурная коммуникация на межгосударственном уровне представляет собой механизм анализа и понимания проблем интерпретации и раскрытия моделей, повышающих эффективность международного взаимодействия. Функциональный подход способствует выявлению культурных различий дискурсивных практик и когнитивных процессов, влияющих на взаимодействие представителей разных культур. Успешная межкультурная коммуникация требует не только изучения культурных особенностей и речевого поведения носителей английского языка в разных коммуникативных ситуациях с учетом их языкового выражения, но и знания культурного кода, определяющего модели вербального и невербального поведения коммуникантов.

Более того, без знания традиций и правил этикета общения других народов, без проявления эмпатии сложно говорить об успешном и эффективном понимании собеседников на межкультурном уровне, верной интерпретации их высказываний и поступков через призму собственной культуры, что приводит к необходимости учитывать вербальные и невербальные аспекты языка при изучении межкультурной коммуникации с позиции функционального подхода. Выбор стратегии лингвистического поведения и способов осуществления межкультурного общения требует особого внимания к функционированию лингвистических единиц, характеризующихся многозначностью, включающей энантиосемию, что является одним из залогов эффективного общения в межкультурной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2005.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
3. Дюпон Л. Реклама. 1001 совет. М.: Попурри, 2008.
4. Загряжкина Т.Ю. Аспекты культурной идентичности французов сквозь призму языка (на материале лексем *pays-paysages-terroirs-villages*) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 1. С. 106–123. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-1-8
5. Загряжкина Т.Ю. Французский язык в странах Африки: принципы изучения (на материале франкофонных исследований второй половины XX —

начала XXI в. // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 2. С. 73–90. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-2-5

6. Крысин Л.П. Энантioseмия // Толковый словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2008.

7. Левицкий А.Э., Никульшина Т.Н. Светлое/темное в зеркале лингвокультур (на материале английских и русских народных) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 20–33.

8. Левицкий А.Э., Никульшина Т.Н. Чёрный в русском и английском сказочных дискурсах (проблемы семантики и лингвокультурологии) // Когнитивные исследования языка. 2022. № 2 (49). С. 699–704.

9. Леонтович О.А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003.

10. Молчанова Г.Г. Английский как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007.

11. Молчанова Г.Г. Когнитивная поликодовость межкультурной коммуникации: вербалика и невербалика. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014.

12. Молчанова Г.Г. Синергия визуального и вербального в хроматике (живописи) как семиотический код коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 7–19.

13. Молчанова Г.Г. Деривационные возможности фразового эпитета как источника порождения новых лексем // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 9–20. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-1

14. Молчанова Г.Г. Коммуникативные принципы сотрудничества и негативной вежливости в художественном тексте/дискурсе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 1. С. 9–24. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-1-1

15. Павловская А.В. Взаимодействие культур в международном образовании: к вопросу о проблемах межкультурной коммуникации в глобальном мире // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 2. С. 52–65.

16. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур М.: Просвещение, 2000.

17. Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспекты. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_237 (дата обращения: 22.02.2026).

18. Раевская М.М., Селиванова И.В. Способы и средства трансляции образов страны/государства и нации в институциональном дискурсе современной испанской монархии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 130–145. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-9

19. Сахнина Е.Л. Лингводидактические основы развития идиоматической компетенции у студентов магистратуры языковых специальностей // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025 Т. 28. № 2. С. 184–194. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-2-13

20. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/ Slovo, 2000.
21. Шевлякова Д.А. Актуализация национального культурного кода в итальянской моде // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 1. С. 139–149. DOI: 10.55959/ MSU-2074-1588-19-29-1-9
22. Шерцль В.О. Филологические записки. Воронеж: Типолитография Губернского правления, 1883. Вып. 5/6. С. 1–39.
23. Abel C. *Über den Gegensinn der Urworte*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Friedrich, 1884.
24. Fox K. *Watching the English*. London: Hodder, 1988.
25. Hall E.T. *The Silent Language*. Greenwood, Con: Fawcett, 1959.
26. Hall E.T. *The hidden dimension*. Garden City; New York : Doubleday, 1966.
27. Hall E. T. *Beyond culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press, 1976.
28. Hirsh E.D. *Cultural Literacy: What every American need to Know*. Boston: Houghton Mifflin, 1987.
29. Hofstede G. *Culture's consequences*. International differences in work-related values. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 1980.
30. Kluckhohn F.R., Strodtbeck F.L. *Variations in value orientations*. Evanston, Ill., Row, Peterson, 1961.
31. Lewis R.D. *When cultures collide: Leading across cultures*. Nicholas Brealey International, 2006.
32. Miall A., Milsted D. *Xenophobe's Guide to the English*. Oval Books, 1993.
33. Trompenaars A., Hampden-Turner Ch. *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. Boston; London: Nicholas Brealey Publishing, 2014.

Alla P. Minyar-Beloroucheva; Polina I. Sergienko

INTERCULTURAL COMMUNICATION FEATURES THROUGH THE LENS OF FUNCTIONAL APPROACH

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
ostvera@mail.ru; poserg@bk.ru

Abstract. When studying intercultural communication special attention should be paid to linguistic units that facilitate effective interaction between the representatives of different cultures at the intergovernmental level. The academic study of intercultural communication dates back to the second half of the 20th century, which was driven by the congruent imperative for international contacts at the social, political, cultural, and economic levels. The purpose of this paper is to examine the features of intercultural communication in the modern English-speaking world, ignorance of which can cause cultural misunderstandings among those communicating. For the successful implementation of the intercultural dialogue, it is necessary to know the cultural code, established rules and norms of verbal and non-verbal behaviour of international communicators, who should

take into account specific features of different cultures, identify models, which are determined by the historical development and geographical location of the interacting parties. Intercultural competence, which includes the ability to understand the characteristics and mentality of different cultures, fosters respect for cultural differences and empathy for other nations. The relevance of this paper lies in the need for a comprehensive study of linguistic structures that conform to the established norms and rules of intercultural communication, which are expressed in lexical means that correspond to a specific cultural code. Along with general scientific methods, this paper uses modeling, semiotic, and psychological methods, as well as structural-functional and contextual research methods. In conclusion, the authors emphasize the need to use language models within the framework of the functional approach, as this contributes to achieving the intended communicative purposes in the process of intercultural interaction.

Keywords: intercultural communication, cultural code, lexical units, functional approach

For citation: Minyar-Beloroucheva A.P., Sergienko P.I. (2026) Intercultural communication features through the lens of functional approach. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 44–61. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-3 (In Russ.)

About the authors:

Alla P. Minyar-Beloroucheva — Dr. Habil. in Philology, Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of History, Lomonosov Moscow State University; ostvera@mail.ru

Polina I. Sergienko — PhD in Linguistics, Lecturer, Department of English for the Humanities Faculties, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; poserg@bk.ru

REFERENCES

1. Ahmanova O.S. 2005. *Slovar lingvisticheskix terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. M.: KomKniga. (In Russ.)
2. Gak V.G. 1998. *Yazykovye preobrazovaniya* [Language Transformations]. M.: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury». (In Russ.)
3. Dupont L. 2008. *Reklama. 1001 sovet* [1001 Advertising Tips]. M.: Popurri. (In Russ.)
4. Zagryazkina T.Yu. 2024. Aspects of French identity through the prism of language (using the example of the evolution of the lexemes pays-paysages-terroirs-villages). *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no 1, pp. 106–123. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-1-8. (In Russ.)
5. Zagryazkina T.Yu. 2025. French in Africa: Principles of study (based on Francophone studies from the late 20th to the early 21st centuries). *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 28, no 2, pp. 73–90. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-2-5. (In Russ.)

6. Krysin L.P. 1988. Enantiosemya [Enantiosemy]. In *Tolkovyj slovar inostrannyx slov*. M.: Eksmo. (In Russ.)
7. Levitsky A.E., Nikulshina T.N. 2022. Svetloe/temnoe v zerkale lingvokul'tur (na material'e anglijskix i russkix narodnyx) [The dark/the light in English and Russian folk tales: linguocultural survey]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 20–33. (In Russ.)
8. Levitsky A.E. Nikulshina T.N. 2022. Chernyi v russkom i anglijskom skazochnykh diskursakh (problemy semantiki i lingvokul'turologii) [Black in Russian and English fairy tale discourse: semantic and linguocultural]. *Cognitive Studies of Language*, no. 2 (49), pp. 699–704. (In Russ.)
9. Leontovich O.A. 2003. *Rossiya i SShA: vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciju* [Russia and the USA: Introduction to Intercultural Communication]. Volgograd: Peremena. (In Russ.)
10. Molchanova G.G. 2007. *Anglijsky kak nerodnoy: tekst, stil, kultura, kommunikaciya* [English as a Non-Native Language: Text, Style, Culture, and Communication]. M.: OLMA Media Grupp. (In Russ.)
11. Molchanova G.G. 2014. *Kognitivnaya polikodovost' mezhkul'turnoj kommunikacii: verbalika i neverbalika* [Cognitive Polycodeness of Intercultural Communication: Verbal and Non-Verbal]. M. OLMA Media Grupp. (In Russ.)
12. Molchanova G.G. 2015. Sinergiya vizual'nogo i verbal'nogo v xromatike (zhivopisi) kak semioticheskij kod kommunikacii [The synergy of the visual and the verbal in chromatics (painting) as a semiotic code of communication]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 7–19. (In Russ.)
13. Molchanova G.G. 2025. Derivatsionnye vozmozhnosti frazovogo ehpiteta kak istochnika porozhdeniya novykh leksem [Phrase epithet derivational possibilities as source of new lexical units]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 1(28), pp. 9–20. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-1 (In Russ.)
14. Molchanova G.G. 2026. Kommunikativnye printsipy sotrudnichestva i negativnoi vezhlivosti v khudozhestvennom tekste/diskurse [Communicative cooperation and negative politeness maxima — condicio sine qua non of literary text/discourse]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 1(29), pp. 9–24. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-1-1 (In Russ.)
15. Pavlovskaya A.V. 2020. Vzaimodejstvie kultur v mezhdunarodnom obra-zovanii: k voprosu o problemax mezhkul'turnoj kommunikacii v globalnom mire [Interaction of Cultures in International Education: On the Problem of Intercultural Communication in the Global World]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 52–65. (In Russ.)
16. Passov E.I. 2000. *Programma-koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. Razvitie individual'nosti v dialoge kultur* [The Program-Concept of Communicative Foreign Language Education. Development of Individuality in the Dialogue of Cultures.]. M.: Prosveshhenie. (In Russ.)
17. Passov E.I. *Dialog kultur: socialny obrazovatelny aspekty* [Dialogue of Cultures: Social and Educational Aspects.]. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_237 (accessed 22.02.2026). (In Russ.)
18. Raevskaya M.M., Selivanova I.V. 2025. Sposoby i sredstva translyatsii obraz-zov strany/gosudarstva i natsii v institutsional'nom diskurse sovremennoi ispanskoj

monarkhii [National image and identity in the institutional discourse of the modern Spanish monarchy]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 1(28), pp. 130–145. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-9 (In Russ.)

19. Sakhnina E.L. 2025. Lingvodidakticheskie osnovy razvitiya idiomaticheskoi kompetentsii u studentov magistratury yazykovykh spetsial'nostei [Linguodidactic fundamentals of developing idiomatic competence of Master's degree students majoring in linguistics]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 28, no. 2, pp. 184–194. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-2-13 (In Russ.)

20. Ter-Minasova S.G. 2000. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya* [Language and Intercultural Communication.]. M.: Slovo/Slovo. (In Russ.)

21. Shevliakova D.A. 2026. Aktualizatsiya natsional'nogo kul'turnogo koda v ital'yanskoj mode [Activation of the national cultural code in Italian fashion]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 1(29), pp. 139–149. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-1-9 (In Russ.)

22. Sherczl V.O. 1884. *Filologicheskie zapiski* [Philological Notes.]. Voronezh: Tipolitografiya Gubernskogo pravleniya. Vy'p. 5/6, pp. 1–39. (In Russ.)

23. Abel C. 1884. *Über den Gegensinn der Urworte*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Friedrich. (In German)

24. Fox K. 1988. *Watching the English*. London: Hodder.

25. Hall E.T. 1959. *The Silent Language*. Greenwood, Con: Fawcett.

26. Hall E.T. 1966. *The hidden dimension*. Garden City; New York: Doubleday.

27. Hall E.T. 1976. *Beyond culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press.

28. Hirsh E.D. 1987. *Cultural Literacy: What every American need to Know*. Boston: Houghton Mifflin.

29. Hofstede G. 1980. *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

30. Kluckhohn F.R., Strodtbeck F.L. 1961. *Variations in value orientations*. Evanston, Ill., Row, Peterson.

31. Lewis R.D. 2006. *When cultures collide: Leading across cultures*. Nicholas Brealey International.

32. Miall A., Milsted D. 1993. *Xenophobe's Guide to the English*. Oval Books.

33. Trompenaars A., Hampden-Turner Ch. 2014. *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. Boston; London: Nicholas Brealey Publishing.

Статья поступила в редакцию 21.12.2025;
одобрена после рецензирования 04.02.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 21.12.2025;
approved after reviewing 04.02.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

Н.Г. Аветисян, С.К. Восканян

УНИФИКАЦИЯ И ДИВЕРГЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; ngavetisyan@gmail.com, sivosk@yandex.ru

Аннотация. Взаимоотношение между британским и американским вариантами английского языка на протяжении многих лет остается предметом жарких дискуссий. Вопреки тому, что американизмы проникают в британскую речь, а британское употребление становится всё более привычным для американцев, разрыв между американским английским и языком, на котором говорят на Британских островах, по-прежнему остаётся ощутимым. Развитие английского языка характеризуется сегодня двумя противоположными тенденциями: стандартизацией в условиях его глобального использования и варьированием — изменением традиционно известных норм.

Единообразие ярче всего проявляется в орфографии. Различия обнаруживаются, преимущественным образом, в особенностях произношения и в лексике. С точки зрения грамматических систем, различия между американским и британским вариантами, конечно, существуют, но их сравнительно мало.

Идея предполагаемого превосходства одного варианта английского языка по отношению к другому представляется совершенно неуместной, поскольку один образ жизни, один культурный фон, одна цепь исторических событий и соответствующего языкового развития не могут в чем-либо превосходить другой образ жизни, другой ход истории, другой социокультурный фон.

Тем не менее, несмотря на различия, существующие между вариантами английского языка, он сегодня используется во всем мире как основной язык международного общения.

Аветисян Нелли Гургеновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; ngavetisyan@gmail.com

Восканян Сируш Карленовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; sivosk@yandex.ru

© Аветисян Н.Г., Восканян С.К., 2026



Ключевые слова: две тенденции, стандартизация, варьирование, расхождение, американизмы, англицизмы, единообразие, различия, лингва франка

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-4

Для цитирования: Аветисян Н.Г., Восканян С.К. Унификация и дивергенция современного английского языка как средства международного общения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 62–76. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-4

«Английский и американский варианты языка и литературы сами по себе оба хороши, но всё же лучше по отдельности, чем в смешанном виде».

(“The English and the American languages and literature are both good things; but they are better apart than mixed.”) — Г.В. и Ф.Г. Фаулер в книге «Королевский английский», Оксфорд, 1906.

В процессе использования в качестве средства международного общения английский язык сам настолько изменяется, что в своих региональных формах лишь отдаленно напоминает исходный стандарт. Особого внимания заслуживают два национальных варианта, интенсивно развивающиеся на территориях, где английский язык является родным, а именно в Великобритании и в США.

Характер взаимоотношений между британским и американским вариантами английского языка на протяжении многих лет остается предметом жарких дискуссий. Полемика по поводу языковых различий началась примерно в то время, когда подошла к концу Американская революция. Лишенные возможности стрелять друг в друга, британцы и жители их бывших колоний прибегли к такому мощному оружию, как насмешки. Могли ли британцы, тонко чувствующие и остро реагирующие на акцент, найти более действенный способ для уязвления и унижения американцев, чем высмеивание их речи?

Почему, несмотря на глобальную коммуникацию в Интернете и всеобщий просмотр одних и тех же телевизионных программ, американцы и британцы по-прежнему испытывают трудности в понимании друг друга? Для того чтобы выяснить причины, по которым британский английский столь разительно отличается от американского, необходимо обратиться к истории раннего заселения территории современных Соединенных Штатов. Для многих иммигрантов английский язык не являлся родным. Ранние поселен-

цы в США были лишены вербального контакта с соотечественниками, оставшимися в Англии, в связи с чем началось постепенное расхождение языковых вариантов. С течением времени на территорию США переселилось множество европейцев, принесящих с собой свои национальные языки. «Ломаный английский» (*broken English*) представлял собой обычное явление в период пика иммиграции. Многие иностранцы склонны были произносить слова так, как им казалось правильным, и зачастую искажали произношение. Английский язык занял доминирующее положение в Америке, хотя немецкий язык также получил в то время широкое распространение. Существовали и французские колонии; Нью-Йорк, в свою очередь, изначально являлся голландским поселением. В результате каждый язык оставил свой неизгладимый след в английском, при этом стандартизации речи способствовала преимущественно письменная форма её бытования. Ной Вебстер, известный американский лексикограф, инициировал ряд наиболее существенных изменений в американском правописании и произношении. Составленный им «Американский словарь английского языка» (*American Dictionary of the English Language*) превратился в стандарт по орфографии и словоупотреблению в Америке.

Американцы говорят на английском языке, хотя некоторые британцы могут поспорить с данным высказыванием. Британцы, в свою очередь, также говорят на английском, несмотря на то что некоторые американцы вполне могут с этим не согласиться. При всей базовой схожести двух указанных разновидностей языка различия между ними могут вызывать искреннее недоумение, а порой и откровенный смех.

Вопреки тому, что американизмы проникают в британскую речь, а британское употребление становится всё более привычным для американцев, разрыв между американским английским и языком, на котором говорят на Британских островах, по-прежнему остаётся ощутимым. Кроме того, английский язык внутри самой Англии обнаруживает не меньшую вариативность при перемещении из графства в графство, чем в США — при передвижении из штата в штат, — и слова, употребление которых принято в одном регионе, могут звучать довольно странно и непонятно в другом.

Несмотря на то, что при общении на британском и американском вариантах английского языка нередко возникают помехи, данные варианты всё же обнаруживают больше сходств, чем различий. Остается только удивляться тому, что в языке, который является

родным для народов многих стран в пяти частях света, настолько силен общий компонент и сравнительно незначительны различия. Насколько велико сходство между ними и в чем оно заключается? По словам Рэндольфа Квирка, «...нам необходимо увидеть, как общее основание или ядро, именуемое нами “английским языком”, лишь реализуется в различных конкретных разновидностях языка, которые мы слышим или читаем. ...Тот факт, что “общее ядро” доминирует во всех разновидностях, означает, что, какой бы эзотерической или удалённой ни была разновидность, в ней присутствует набор грамматических и иных характеристик, общих для всех. Именно это обстоятельство, по-видимому, оправдывает применение названия “английский язык” ко всем разновидностям» (“...we need to see a common core or nucleus that we call ‘English’ being realized only in the different actual varieties of the language that we hear or read. ...The fact that the ‘common core’ dominates all the varieties means that, however esoteric or remote a variety may be, it has running through it a set of grammatical and other characteristics that are present in all others. It is presumably this fact that justifies the application of the name ‘English’ to all the varieties.”) [Quirk, Greenbaum, Leech, Svartvik, 1983: 13–14]. (Данный перевод и последующие сделаны авторами).

В чем же проявляются различия между британским и американским вариантами английского языка? Насколько существенны эти различия? Сопоставление вариантов английского языка проводится на основе четырех типов лингвистической организации: грамматической, орфографической, фонетической и лексической.

Существует сравнительно мало грамматических параметров, по которым язык образованного британца отличается от языка образованного американца. Даже если различия между грамматическими характеристиками и встречаются, то они, скорее, отражают социальный статус или принадлежность к определенному классу, а не региональные и географические различия. Тем не менее, рассматриваемые варианты (британский и американский) расходятся в некоторых аспектах, особенно в применении к конкретным словам, конструкциям, базовым правилам и принципам, определяющим сочетание слов. К числу грамматических различий можно отнести использование настоящего перфектного времени в противовес простому прошедшему времени; согласование глагола с обобщающими существительными; различия в употреблении предлогов; форм прошедшего времени; в употреблении модальных вспомогательных глаголов; в нереальных условных предложениях и т.д.

Одно из небольших различий между британской и американской грамматикой состоит в том, что в британском варианте множество сложных прилагательных оформляются с помощью суффикса *-ed*, тогда как в американском — он отсутствует. Например, британский вариант с *-ed*: *fine-toothed* (с частыми зубцами), *golden-haired* (с золотыми волосами), *matt-finished* (с матовой отделкой), *snub-nosed* (курносый), *spine-tailed* (с колючим хвостом), *10-roomed (house)* (дом с десятью комнатами), *skimmed milk* (обезжиренное молоко). Американский вариант: *fine-tooth* (с частыми зубцами), *golden-hair* (с золотыми волосами), *matt-finish* (с матовой отделкой), *snub-nose* (курносый), *spine-tail* (с колючим хвостом), *10-room* (с десятью комнатами), *skim milk* (обезжиренное молоко) [Peters, 2002: 279].

К подобным различиям относится британское использование определяющих компонентов с флективным оформлением в сложных словах и именных словосочетаниях, тогда как в американском английском используется неизменённая (нефлективная) основа существительного или глагола. Например, британский вариант с *-ing*: *dialling tone* (гудок набора номера), *diving school* (школа дайвинга), *sailing boat* (парусная лодка), *sparkling plug* (свеча зажигания), *racing car* (гоночный автомобиль), *racing meeting* (скачки, день скачек), *fil-ing cabinet*, (картотечный шкаф, картотека), *rowing boat*, (гребная лодка). Американский вариант: *dial tone* (гудок набора номера), *dive school* (школа дайвинга), *sail boat* (парусная лодка), *spark plug* (свеча зажигания), *racescar* (гоночный автомобиль), *race meet* (скачки, день скачек), *file cabinet* (картотечный шкаф, картотека), *rowboat* (гребная лодка) [Peters, 2002: 279].

Различия в употреблении грамматических конструкций заметны в широком использовании сослагательного наклонения в американском английском, тогда как британцы чаще используют перефразирование с модальным глаголом *should* (должен, следует) [Swan, 2010: 518, 521]:

They proposed that he should come the next day. (Британский вариант)

They proposed that he come the next day. (Американский вариант)
(Они предложили, чтобы он пришел на следующий день).

Британцы используют *can't* (*не может быть, невозможно*) для выражения уверенности в невозможности: *Sarah hasn't contacted me. She can't have got my message.* (Сара не связалась со мной. Не может быть, чтобы она получила мое сообщение) [Parrot, 2012: 275].

Американцы, в свою очередь, используют в подобной ситуации *must not* (должно быть, не): *Sarah hasn't contacted me. She must*

not have gotten my message. (Сара не связалась со мной. Должно быть, она не получила мое сообщение). Также в американском варианте английского языка вспомогательный глагол *would* нередко используется в придаточных условных предложениях после союза *if* (если): *I'd eat something if I wouldn't have indigestion.* (Я бы что-нибудь съел, если бы у меня не было несварения желудка) [Murphy, 2019: 300].

Однако все это, в конечном счете, не столь существенно — каркас языкового стандарта остается практически одинаковым по обе стороны Атлантики.

Единообразие ярче всего проявляется в том типе лингвистической организации, который в большинстве случаев рассматривается как наименее значимый из всех и, по сути, второстепенный аспект, а именно в орфографии. Несмотря на то, что редакции во всех англоязычных странах сохраняют за собой право индивидуального решения, во всем англоязычном мире, в принципе, существует единая система орфографии и пунктуации с двумя частными подсистемами. Одна из них обнаруживает ориентацию на британское написание, а другая подсистема — американская, в зависимости от стран и областей применения. Однако одно орфографическое правило может привести к непониманию между англичанами и американцами, да и во всем англоязычном мире, а именно цифровые обозначения дат. В британской (и европейской) практике “9/11 2001” означает “9 November 2001” (9 ноября 2001 г.), однако для американцев это подразумевает “September 11 2001” (11 сентября 2001 г.). Любопытно также, что в Соединенных Штатах нередко встречаются неформальные упрощенные способы правописания: *nite* (ночь), *lite* (свет, легкий), *thru* (через), *altho* (несмотря на), *thanx* (спасибо) и т.д. Разумеется, это только тенденция в правописании, а не правило; но тенденция, в свою очередь, обладает тенденцией закрепляться в языке надолго.

Различия между американским и британским вариантами английского языка обнаруживаются, преимущественным образом, в особенностях произношения и в определенных лексических разделах. Произношение занимает особое место в силу нескольких причин. Во-первых, оно является тем типом лингвистической организации, который наиболее полно и непосредственно отличает один национальный стандарт от другого и наиболее тесно связывает национальные стандарты с региональными разновидностями. Во-вторых, это наименее регламентированный аспект английского языка — в том смысле, что при соблюдении грамматических и лек-

сических норм соответствующего национального стандарта гораздо меньшее значение имеет тот факт, что в произношении мы строго придерживаемся индивидуальных региональных образцов. «Так, например, британский писатель Джозеф Конрад был поляком по происхождению... Современники говорили, что он говорил на ломаном английском, а вот писал так, что вошел в историю английской литературы» [Прошина, 2017: 95]. Это, в принципе, не вызывает сомнений, поскольку произношение, по сути своей, имеет различные степени «выраженности» и функционирует по принципу «более или менее», в отличие от грамматики и лексики, требующих однозначного решения «так или иначе» (хотя язык развивается столь стремительно, взаимовлияние национальных вариантов настолько велико, что утверждать что-то с полной уверенностью не имеет смысла). В-третьих, нормы произношения менее подвержены образовательным и национальным ограничениям, чем социальным требованиям: в итоге некоторые региональные варианты произношения оказываются менее уместны для использования в сфере теле- и радиовещания, чем остальные.

Лексические различия между британским и американским вариантами английского языка встречаются в строго определенных и предсказуемых ситуациях, в частности, в тех контекстах, где они отражают различия между физическими объектами или характеристиками, свойственными для этих двух культур, где они указывают на различия в видах деятельности и типах поведения и, наконец, где они являются результатом различий, существующих между институтами и реалиями данных стран. Они отражают определенные культурные идеи или процессы, которые отличают американскую жизнь от британской.

При рассмотрении различных областей жизни можно обнаружить мало сходных черт, например, между флорой и фауной Великобритании и Америки в силу объективных обстоятельств. По вполне понятным причинам многие слова в этой области являются заимствованиями из языков американских индейцев — *hickory* (гикори, пекан), *tamarack* (лиственница американская), *squash* (тыква), *moose* (американский лось), *raccoon* (енот), *caribou* (олень, карибу).

Еще один аспект жизни — это архитектура. Американская архитектура является, в некотором смысле, более экспериментальной, чем английская. Вследствие этого, обозначения жилого пространства в данных странах далеко не идентичны: *duplexes* (двухквартирные дома), *clapboard* или *row houses* (ряд домов с об-

щими боковыми стенами), *condominium* (кондоминиумы) или *co-op* (кооперативные дома), *mobile homes* (мобильные дома) в Соединенных Штатах; и *semi-detached houses* (два особняка, имеющих общую стену), *terraced houses* (ряда домов с общими боковыми стенами), *bungalows* (бунгало) и *cottages* (коттеджи) в Великобритании [Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English, 2001: app. 22, 24, 25].

Различия между двумя странами также приводят к различиям в терминологии, используемой для описания учреждений и институтов в сфере образования, государственного управления, банковской системы и т.д. В качестве иллюстрации возьмем такие примеры, как *assistant professor* (старший преподаватель университета), *associate professor* (доцент), *president* (ректор) в Соединенных штатах и *lecturer*, *senior lecturer*, или *reader*, и *vice chancellor* в Соединенном Королевстве [Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English, 2001: 557].

Британские родители по возможности предпочитают отправлять своих детей в возрасте 2–3 лет в дошкольные заведения, которые носят название *nursery school* (детский сад) или *playschool* (дошкольная игровая группа). Некоторые дети посещают учреждения, именуемые *infant school* (начальная школа для детей младшего возраста) с 5 до 7 лет, а затем *junior school* (начальная школа для детей старшего возраста) до 11 лет. Другие посещают то, что называется *primary school* (начальная школа), до достижения 11 лет. В 11 дети начинают *secondary education* (среднее образование). Они посещают *grammar school* (среднюю школу с углубленным изучением предметов), *comprehensive school* (единую среднюю школу) или *high school* (старшую школу). В свою очередь, многие американцы отправляют детей в дошкольные учреждения, именуемые *nursery school* (детский сад), *day care* (дневной уход за детьми) или *pre-school* (дошкольное учреждение). В 5 лет дети посещают *kindergarten* (нулевой класс) и начинают свое *K-12 education* (формальное школьное образование). Как и в Британии, школы в США подразделяются на *primary* (начальная школа) и *secondary* (средняя школа), однако данные термины используются достаточно редко. Гораздо чаще звучат такие обозначения, как: *elementary school* (начальная школа), *junior high school* (неполная средняя школа) и *high school* (старшая школа) [Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English, 2001: 477–478].

В Америке, если кандидат претендует на какой-либо пост, это выражается при помощи словосочетания “*run for office*,” в Велико-

британии “*stand for office*”. В Америке партия номинирует, а в Англии называет своего кандидата (*a candidate is nominated / named by their party*). Члены кабинета министров в Америке являются секретарями (*secretaries*), а в Англии — министрами (*ministers*) [Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English, 2001: 172–173]. Можно также привести из банковского дела такие примеры, как *a mutual trust* (фонд совместных вложений), *common stock* (обычная акция), *checking account* (чековый счет), *savings account* (сберегательный счет) в США, *a unit trust*, *ordinary shares*, *current account*, *deposit account* — в Соединенном Королевстве [Friedman, 1984; Коваленко, 1994].

Даже если материальные или физические объекты обнаруживают значительное сходство в обеих странах, представители этих культур не всегда одинаково их используют, что вновь приводит к различиям в терминологии. Это особенно ярко проявляется на примере пищи. Когда американец жарит стейк на гриле, он называет это *broil*, а не *grill*. Если он ест баранину, то он, скорее всего, назовет ее *lamb*, а не *mutton*. Американец ходит в *burger bars and fast-food outlets* (бары, где продаются гамбургеры, и заведения быстрого питания), в то время как англичане ходят в *pub* (паб) и места под названием *fish and chips shops* (закусочные, где подают рыбу с картофелем фри). *Sandwich* (сэндвич), изначально британское изобретение, насчитывает огромное количество видов в Америке (*cheeseburger*, отличающийся поразительной универсальностью). Особенно поражает многообразие наименований мороженого в бесчисленных комбинациях: *ice-cream sodas* (фруктовая вода с мороженым), *sundaes* (пломбир с сиропом, орехами и фруктами, которые продаются в *soda-fountains* (стойки с газированной водой)) [Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English, 2001: 203].

В Британии большинство магазинов — это *chain stores* (сетевые магазины) или *department stores* (универмаги), которые продают одежду, обувь и товары для дома. Во многих городах существуют места под названием *covered shopping arcade* (крытая торговая галерея) или *precinct* (пешеходная торговая зона), либо расположенный за пределами города торговый центр с филиалами всех крупных магазинов — *out-of-town shopping centre* (загородный торговый центр). Что касается американцев, то они раньше, как правило, совершали покупки в центральных районах городов (*downtown areas*), однако большинство подобных магазинов потеряли своих клиентов из-за торговых центров, именуемых *shopping malls* (торговые центры), куда люди добираются на машине. Типичный

mall (торговый центр) имеет на своей территории один или несколько магазинов под названием *anchor stores* (якорные магазины, крупные известные магазины, привлекающие покупателей). В состав крупных торговых центров, получивших название *outlet malls* (аутлет-центры), входят магазины, продающие товары по более низким ценам, чем в обычных торговых точках. В Британии *outlet stores* (аутлет-магазины) обычно находятся на загородных территориях, именуемых *out-of-town shopping villages* (загородные торговые деревни). *Salesperson* (продавец) в США называется *shop assistant* в Великобритании, при этом *shopping cart* (тележка для покупок) в США носит название *shopping trolley* в Британии [Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English, 2001: app. 30, 31].

Можно рассмотреть и различия в терминологии, которая существует в других сферах жизни — таких, как религия, право, медицина, спорт, компьютерные технологии, в первую очередь. Сопоставление лексических различий можно продолжать до бесконечности. На уровне лексико-семантическом американский английский и британский находятся в наиболее тесном взаимодействии. Процесс проникновения американизмов в британский вариант и наоборот (реже) происходит весьма интенсивно. В этой связи возникает вопрос: не произойдет ли полная интеграция лексического состава рассматриваемых двух вариантов английского?

«Процесс взаимопроникновения лексических единиц американского и британского вариантов, — пишет по этому поводу А.Д. Швейцер, — носит, несомненно, весьма интенсивный характер. Несомненно и то, что на лексико-семантическом уровне оба варианта значительно приблизились друг к другу по сравнению с XIX веком и даже с началом XX века. Поэтому правомерен вопрос: можно ли предположить, что в будущем произойдет полное стирание лексико-семантических различий между АЕ и БЕ? Разумеется, ответ на этот вопрос может носить лишь чисто гипотетический характер. Тем не менее, анализ тенденций, определявших в прошлом взаимодействие обоих вариантов в области лексики, позволяет предположить, что такого рода нивелировка различий едва ли возможна [Швейцер, 2003: 189]. Можно предположить, что, несмотря на интенсивные темпы заимствований, различительные элементы будут по-прежнему возникать благодаря созданию в том или ином варианте неологизмов, часть которых в силу тех или иных причин не окажется достоянием носителей другого варианта» [Швейцер, 2003: 189].

«Британский филолог Генри Свит писал в 1877 году: "... столетие спустя Англия, Америка и Австралия будут говорить на взаимно непонятных языках вследствие независимых изменений произношения".» (*"The British philologist Henry Sweet wrote in 1877: '... a century hence England, America and Australia will be speaking mutually unintelligible languages, owing to their independent changes of pronunciation'."*) [Crystal, 2000: 112]. Далее Д. Кристал пишет: «...Та же мысль была высказана почти столетием ранее Ноем Вебстером в его работе «Диссертации об английском языке» (1789). Вебстер считал, что подобное развитие будет необходимым и неизбежным и приведёт к появлению "языка в Северной Америке, столь же отличного от будущего языка Англии, как современный голландский, датский и шведский — от немецкого или друг от друга". ...Английский язык действительно породил множество разговорных разновидностей, но отнюдь не взаимно непонятных» (*"The same point had been made nearly a century before by Noah Webster, in his Dissertations on the English Language (1789). Webster thought that such a development would be necessary and unavoidable, and would result in a 'language in North America, as different from the future language of England, as the modern Dutch, Danish and Swedish are from German or from one another'." ...English has indeed developed many spoken varieties, but by no means mutually unintelligible."*) [Crystal, 2000: 112].

Понятно, что расшатывание традиционных норм языка изнутри, в сфере региона английского языка является естественным изменением нормативности речи в условиях развития и демократизации общества. При этом речевые корни настолько тесно переплетены, что некоторые словари обозначают как «американское» (*American*) то, что другие характеризуют как «преимущественно британское» (*chiefly British*).

Развитие английского языка характеризуется сегодня двумя противоположными тенденциями: стандартизацией в условиях его глобального использования и варьированием — расшатыванием традиционно известных норм. Как справедливо отмечает Пэй, «Лингвистическая реальность показывает нам, что, хотя относительно просто установить стандарт письменного языка для региона или нации, гораздо сложнее навязать универсальный стандарт разговорного языка. Она также показывает, что локальные особенности интонации, произношения, грамматики и лексики возникают повсеместно и чрезвычайно трудно поддаются устранению» (*"Linguistic reality shows us that, while it is fairly simple to set a written lan-*

guage standard for a region or nation, it is quite another thing to impose a universal spoken-language standard. It further shows us that localisms of intonation, enunciation, grammar, and vocabulary crop up everywhere and are extremely difficult to eradicate.» [Pei, 1966: 52].

Тем не менее, несмотря на различия, существующие между вариантами английского языка, он сегодня используется во всем мире как основной язык международного общения, несмотря на то, что дискуссии о том, какой английский следует при этом использовать, не умолкают.

Идея предполагаемого превосходства одного варианта английского языка по отношению к другому представляется совершенно неуместной, поскольку один образ жизни, один культурный фон, одна цепь исторических событий и соответствующего языкового развития не могут в чем-либо превосходить другой образ жизни, другой ход истории, другой социокультурный фон.

Сопоставление языковых вариантов двух англоязычных наций не может проводиться без учета исторического и культурного фона двух стран.

«...История, связанная с завоеваниями, колонизацией, миграцией, языковой политикой, развитие материальной культуры и производства влияют на язык: определяют его границы, взаимодействие с другими языками, определяют особенности литературного языка, приводят к заимствованиям и т.п.» [Аветисян, Восканян, 2022: 74]. «Язык — это индивидуальное и своеобразное явление человеческой истории» [Аветисян, Восканян, 2022: 75]. «Вместе с тем в своем развитии и синхронном сосуществовании язык и культура настолько тесно соотносятся и взаимодействуют друг с другом, что закономерно, с одной стороны, ставится вопрос о языке как одной из основных форм реализации национальной культуры и фундаментальном факторе ее существования и развития, с другой, говорится о языке как продукте национальной культуры» [Аветисян, Восканян, 2022: 75].

Фактически каждая нация, для которой английский язык является родным, осознает свою лингвистическую идентичность и стремится защитить ее от влияния извне. Потеря индивидуальности речи и выражения для Великобритании или Америки была бы губительной. Напротив, более глубокое понимание и широкое признание различных способов использования общего языка обеими странами способны значительно обогатить язык и улучшить коммуникацию между этими странами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аветисян Н.Г., Восканян С.К.* К вопросу о соотношении языка, культуры, мышления через призму лингвистических учений // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 67–78.
2. *Коваленко Е.Г.* Англо-русский словарь банковской терминологии. М.: Наука и техника, 1994.
3. *Прошина З.Г.* Контактная вариантология английского языка. М.: Флинта; Наука, 2017.
4. *Швейцер А.Д.* Литературный английский язык в США и Англии. УРСС, Москва, 2003.
5. *Crystal D.* The Cambridge Encyclopedia of the English language. Cambridge university Press, 2000.
6. *Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English.* Oxford University Press, 2001.
7. *Friedman J.P.* Dictionary of Business Terms. Barron's Educational Series, 1984.
8. *Murphy R.* English Grammar in Use. Cambridge University Press, 2019.
9. *Parrot M.* Grammar for English Language Teachers. Cambridge University Press, 2012.
10. *Pei M.* The Story of Language. A Mentor Book, 1966.
11. *Peters P.* The Cambridge Guide to English Usage. Cambridge University Press, 2002.
12. *Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.* A grammar of contemporary English. Longman, 1989.
13. *Swan M.* Practical English Usage. Oxford University Press, 2010.

Nellie G. Avetisyan, Sirush K. Voskanyan

UNIFICATION AND DIVERGENCE OF MODERN ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
ngavetisyan@gmail.com, sivosk@yandex.ru

Abstract. The relationship between the British and American varieties of English has been a topic of heated debate for years. Despite the fact that Americanisms are infiltrating British speech and British usage is becoming increasingly familiar to Americans, the gap between American English and the language spoken on the British Isles remains significant. The development of English today is characterized by two opposing trends: standardization due to its global use and variation — the process of deviating from long-standing traditional norms.

Uniformity is most clearly manifested in spelling. Differences are found primarily in pronunciation and vocabulary. From the perspective of grammatical systems, of course, there are certain differences between American and British varieties, but they are not so numerous.

The differences outlined have been presented in terms of historical and cultural background of the two English-speaking nations. Any notion of supposed superiority of one variety of English over the other seems entirely inappropriate, as one cultural background, or one chain of historical events and hence language development is in no way superior to the other way of life, the other course of history, or social and cultural background.

However, despite the differences between varieties of English, today it is used worldwide as the primary language of international communication.

Keywords: two trends, standardization, variation, Americanisms, Anglicisms, uniformity, differences, lingua franca

For citation: Avetisyan N.G., Voskanyan S.K. (2026) Unification and divergence of modern English as a lingua franca. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 62–76. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-4 (In Russ.)

About the authors:

Nellie G. Avetisyan — PhD in Philology, Associate Professor, Area Studies Department, Faculty of Foreign Languages and Area Studies Lomonosov Moscow State University; ngavetisyan@gmail.com

Sirush K. Voskanyan — PhD in Philology, Associate Professor, Area Studies Department, Faculty of Foreign Languages and Area Studies Lomonosov Moscow State University; sivosk@yandex.ru

REFERENCES

1. Avetisyan N.G., Voskanyan S.K. 2022. K voprosu o sootnoshenii yazyka, kul'tury, myshleniya cherez prizmu lingvisticheskikh uchenii [The relation between language, culture and thought viewed from the perspective of linguistic theories]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 67–78. (In Russ.)
2. Kovalenko E.G. 1994. *Anglo-russkiy slovar' bankovskoy terminologii* [English-Russian Dictionary: Banking Terminology]. Moscow, Nauka i tekhnika. (In Russ.)
3. Proshina Z.G. 2017. *Kontaktnaya variantologiya angliiskogo yazyka* [World Englishes paradigm]. Moscow, Flinta; Nauka. (In Russ.)
4. Shveitser A.D. 2003. *Literaturnyi angliiskii yazyk v SSHA i Anglii* [Standard English in the USA and England]. Moscow, URSS. (In Russ.)
5. Crystal D. 2000. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.
6. *Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English*. 2001. Oxford University Press.
7. Friedman J.P. 1984. *Dictionary of Business Terms*. Barron's Educational Series.
8. Murphy R. 2019. *English Grammar in Use*. Cambridge University Press.
9. Parrott M. 2012. *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
10. Pei M. 1966. *The Story of Language*. A Mentor Book.

11. Peters P. 2002. *The Cambridge Guide to English Usage*. Cambridge University Press.
12. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. 1989. *A Grammar of Contemporary English*. Longman.
13. Swan M. 2010. *Practical English Usage*. Oxford University Press.

Статья поступила в редакцию 28.04.2026;
одобрена после рецензирования 30.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 28.04.2026;
approved after reviewing 30.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

У.В. Смирнова

АКТУАЛИЗАЦИЯ ГИБРИДНОЙ МОДЕЛИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В БРИТАНСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия;
yanasmirnova@hotmail.com

Аннотация. Исследование направлено на выявление механизмов актуализации гибридной модели речевого поведения в британском медийном дискурсе посредством анализа контекстов употребления фразового глагола *to blurt out*. В качестве материала использован авторский корпус текстов, составленный из онлайн-публикаций газет *The Guardian* и *The Times* за 2002–2025 гг. Анализ показывает, что в медиатекстах происходит не просто констатация противоречия между традиционной британской нормой сдержанности (*to keep a stiff upper lip*) и импульсивным высказыванием (*to blurt out*), но целенаправленное обоснование возможности выразить эмоции и переживания в определенных социальных ситуациях, таких как развод, воспитание детей или школьное взаимодействие. При этом речевая модель «говорить всё, что у тебя на уме» одновременно маркируется как «не-британское» (ассоциируясь с американской культурной моделью «эмоциональной откровенности») и как проявление универсальной человеческой потребности в выражении эмоций ради психологического благополучия. Таким образом, в британском медиадискурсе актуализируется гибридная поведенческая установка речевого поведения, сочетающая культурную приверженность норме сдержанности с признанием права на эмоциональную спонтанность. Работа опирается на методологию критического дискурс-анализа (Р. Водак), концепции гибридной идентичности, а также современные исследования медиатекста и медианарратива как инструментов конструирования и оспаривания социальных норм.

Ключевые слова: гибридная модель речевого поведения, гибридная идентичность, британский медиадискурс, медиатекст, медианарратив.

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-5

Смирнова Ульяна Викторовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет; yanasmirnova@hotmail.com

© Смирнова У.В., 2026



Для цитирования: Смирнова У.В. Актуализация гибридной модели речевого поведения в британском медиадискурсе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 77–87. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-5

Введение

Несмотря на большой объем исследований, посвященных национально-культурным особенностям коммуникации, основное внимание традиционно уделяется макроуровневым аспектам — культурологическим, социологическим и политологическим. В то же время лингвистический анализ позволяет выявить конкретные языковые механизмы, посредством которых в дискурсе реализуются, оспариваются или трансформируются культурные нормы. Такая работа с нормами осуществляется преимущественно в политическом, педагогическом и, все чаще, медийном дискурсе, где нарратив играет ключевую роль в конструировании их социальной приемлемости.

В отечественной лингвистике вопросы культурно обусловленных характеристик взаимодействия субъектов всегда разрабатывались в русле философии языка и лингвокультурологии. Исследования В. фон Гумбольдта и А.Ф. Потебни заложили основы понимания языка как носителя национального духа. Последующие работы по языковой картине мира и имяславию (А.Ф. Лосев, П. Флоренский, М. Булгаков) подчеркнули связь языкового выражения с этико-онтологическими установками. Особенно релевантными для анализа речевых практик оказываются труды В.Н. Телия, В.В. Красных и Т.Ю. Загряскиной, в которых поведенческий компонент культуры рассматривается как ключевой элемент лингвокультурного кода.

Особое значение в контексте проводимого исследования приобретает концепция гибридности, первоначально введенная Ф. Ортисом в рамках теории транскультурации как процесса взаимного культурного влияния, порождающего новые синтетические формы, и развитая Х. Бхабхой применительно к постколониальному дискурсу. Х. Бхабха рассматривает гибридность не как статичное состояние «смешанной идентичности», а как динамическое пространство дискурсивного взаимодействия, где сталкиваются и переосмысливаются доминирующие культурные нормы [Bhabha, 2005]. Как отмечают исследователи, смешение верований, культурных обычаев, языков и моделей поведения происходит именно под воздействием социальных практик [Волков, Курбатов, 2022].

Фундаментальный обзор теоретико-методологических основ изучения гибридности в коммуникации при опоре на ведущие концепции М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, Р. Якобсона, Ж. Дерриды, К. Леви-Стросса, Х. Бхабха, Б. Кассен проведен в статье Т.Ю. Загрязкиной [Загрязкина, 2022]. По выводам исследователя становится понятным, что гибридная идентичность есть сложное междисциплинарное понятие, синтезирующее философское, культурологическое и лингвистическое измерение. Очевидно, что в коммуникации оно будет манифестировать себя с помощью языковых выражений, характеризующих поведение человека в разнообразных ситуациях.

Этот подход позволяет рассматривать гибридную модель речевого поведения как ситуативно актуализируемую стратегию, сочетающую, например, британскую установку на сдержанность (*to keep a stiff upper lip*) и импульсивную откровенность (*to blurt out*), ассоциируемую с иными культурными контекстами. Как отмечает Т.Ю. Загрязкина [2022], подобное «третье пространство» порождает новое знание через столкновение «своего» и «чужого», что в нашем случае проявляется в дискурсивной легитимизации определенных форм высказывания.

Цель проводимого исследования — выявить дискурсивные механизмы актуализации гибридной модели речевого поведения в британском медиадискурсе через анализ контекстов с фразовым глаголом *to blurt out*. При этом необходимо отметить, что в работе используются три взаимосвязанных, но методологически различных понятия: медиатекст, медианарратив и медиадискурс.

Под медиатекстом понимается конкретный вербальный продукт медиа, т.е. завершенная по смыслу и структуре единица (в данном случае — аналитическая статья или колонка мнения в онлайн-версиях *The Guardian* и *The Times*), обладающая жанровой спецификой и функционирующая как носитель оценочных и поведенческих установок.

Медианарратив рассматривается как особый способ организации смысла в медиатексте, при котором личный опыт автора подается в форме повествования, наделенного обобщающей силой. Такой нарратив не только передает событие, но и участвует в конструировании социальных норм, превращая индивидуальное переживание в модель поведения, релевантную для более широкой аудитории [Комуцци, Пронин, 2021; Li & Wu, 2024].

Медиадискурс, в свою очередь, трактуется в русле критического дискурс-анализа как социально и исторически обусловленная

практика, в которой через совокупность тематических выборов, дискурсивных стратегий и языковых средств воспроизводятся, оспариваются или трансформируются культурные ценности и поведенческие нормы [Wodak, Rheindorf, 2022].

Методы и материалы исследования

Методология исследования актуализации гибридной модели речевого поведения исходит из ценностно-смысловой системы культурной идентификации, которая рассматривается в сложном единстве компонентов, разрабатываемых в антропологистике при изучении идентичности [Гринев-Гриневиц, 2021]: когнитивного (знания о культуре), эмоционального, аксиологического, поведенческого (ключевые модели поведения).

Дискурсивная актуализация гибридной модели речевого поведения исследуется в работе с точки зрения представленной в дискурсе тематики обсуждения ситуаций, описывающих речевое поведение *to blurt out*, и медийных стратегий, определяющих отношение субъектов к формируемой поведенческой модели. Вслед за первым принципом лингвистического аксиологического анализа [Викулова, 2024] отбираются контексты, в которых явно или неявно декларируется ценностное отношение к описываемому речевому поведению. Особое внимание при этом предлагается уделять рефлексивным элементам, которые фиксируют линию, проводимую субъектом самостоятельно или конструируемую медийным экспертом для соединения разных модусов существования субъекта. Гибридная модель будет отмечена отпечатками разных поведенческих моделей, модусом существования субъекта одновременно в разных культурных поведенческих ориентирах.

Эмпирическую основу работы составляет авторский корпус медиатекстов, сформированный на основе онлайн-публикаций двух ведущих британских изданий *The Guardian* и *The Times*. Выбор этих СМИ обусловлен их статусом: обе газеты представляют собой влиятельные, общественно значимые платформы, при этом различаясь по политической ориентации, что позволяет учитывать спектр мнений. Основным критерием отбора послужило наличие в тексте фразового глагола *to blurt out* в любой грамматической форме. Поиск осуществлялся с помощью функции «site:» в поисковой системе Google (например: “blurt out” site: theguardian.com), с последующей ручной фильтрацией результатов. После того, как были оставлены только контексты с развернутым обсуждением речевого поведения, описываемого фразовым глаголом *to blurt out*, в корпусе осталось 20

текстов. Корпус не претендует на полноту охвата всего британского медиадискурса, но его целенаправленный характер позволяет проанализировать именно те случаи, где *blurring out* функционирует как маркер оценки и обсуждения культурных норм.

Результаты

В англоязычном дискурсе фразовый глагол *to blurt out* используется для описания ситуаций, в которых человек внезапно, без предварительного обдумывания произносит что-то важное, неожиданное или неловкое — часто под давлением обстоятельств или в состоянии эмоционального напряжения. Такие случаи регулярно встречаются, например, на судебных заседаниях, где участники могут импульсивно выкрикивать возражения или признания. В британской поп-культуре подобное речевое поведение также служит приемом создания комического эффекта: персонаж нечаянно озвучивает свои сокровенные мысли, вызывая забавные недоразумения.

Анализ британского медийного дискурса за последние два десятилетия показывает, что в публикациях *The Guardian* и *The Times* происходит актуализация гибридной модели речевого поведения, связанная с употреблением *to blurt out*. Эта модель возникает на пересечении двух коммуникативных установок: с одной стороны, устоявшейся британской нормы сдержанности, выраженной идиомой *to keep a stiff upper lip* и предполагающей контроль над эмоциями и невозможность их публичного выражения; с другой — признания права на спонтанное выражение чувств как ответа на психологическое напряжение или внутренний конфликт, что все чаще обосновывается в медиатекстах как универсальная человеческая потребность.

Ярким примером такой двойственности служит статья Люси Кавендиш “Blah, blah, blah! Why it’s good to blurt it all out like Meghan”¹. Автор сначала выражает раздражение по поводу стремления современных людей высказываться обо всем подряд в публичном пространстве, и прямо связывает это с фигурой Меган Маркл:

But I found myself being triggered by this apparent need to say something about everything. My irritated inner voice was saying: “Why can’t she just shut up? ... But why do people feel the need to say something about everything? It’s as if nothing is private and everything can be commented on. All our “lived experiences” must be vocalised and felt by more

¹ Cavendish L. Blah, blah, blah! Why it’s good to blurt it all out like Meghan. *The Guardian*. 23 Oct. 2022. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2022/oct/23/why-its-good-to-blurt-it-all-out-like-meghan-markle> (accessed: 30.09.2025).

than just us — we must share it and have our feelings mirrored back and validated. ... In short, Meghan and her ilk are blurters. For most of us, this feels very un-British. We assume it is a very American thing to tell “our truth” and let everyone in to our private lives — so much so that we cease to have one. But the truth is: I have realised that I am actually a bit of a blurter.

Лексема *blurters* здесь функционирует как категоризатор, обозначающий группу людей, чье поведение ассоциируется с отказом от приватности. Слово *ilk* (с пометой “mainly disapproving” в словарях) усиливает критическую окраску, маркируя таких людей как «она и ей подобные». Описание переживаний с помощью отсылки к иной культуре “feel un-British — a very American thing” указывает на горизонты интенциональности и осмысления такого поведения как присущего американской культуре и противоречащего британским ценностям, а глагол “to cease” указывает на необходимость его немедленного прекращения после осознания культурного табу.

Однако высказыванием “But the truth is: I have realised that I am actually a bit of a blurter” автор совершает резкий дискурсивный поворот. Этот переход от осуждения к самоидентификации демонстрирует ключевой механизм стратегии актуализации гибридного речевого поведения: сохраняя верность культурному идеалу сдержанности, медиатекст одновременно допускает возможность его временного нарушения в определенных условиях. Осуществляется, во-первых, переход от позиции культурного судьи к позиции уязвимого субъекта. До этого момента автор выступает от имени «мы» (For most of us, this feels very un-British) и осуждает «их» (Meghan and her ilk). Теперь она говорит от первого лица и признается в том же самом поведении. Во-вторых, это сдвиг от культурной оппозиции к личной рефлексии. Ранее противопоставлялись британское (сдержанное) и американское (откровенное). Теперь автор выходит за рамки этой бинарной логики и вводит третью позицию: не «британец vs. американец», а «я, как человек, испытывающий эмоциональную потребность». В-третьих, это движение от отрицания поведения, ранее маркированного как нежелательного (Why can't she just shut up?), к принятию такового как части собственной личности (I am actually a bit of a blurter). Повтор формы truth — от субъективной “our truth” к универсальной “the truth is” — служит лингвистическим мостом между культурной нормой и индивидуальной потребностью в эмоциональной разрядке.

Подобная логика проявляется и в других контекстах, параметры которых сходны с описанными: в условиях эмоциональной пере-

грузки речевое поведение *to blurt out* дает возможность облегчить внутренний конфликт, разделив свои переживания с адресатом. Так, в статье Джоан Тернер “Better the blurter than the sulker”² утверждается, что в семейных и родительских отношениях откровенность предпочтительнее холодного молчания:

With parents — as with lovers — better the blurter than the sulker, the passionate arguer than the cold betrayer, the confrontationalist than the person who is absent even when present. The Danish report may describe shouting as “psychological violence”, but there can be more cruelty in a whisper. ... Snap their heads off, don't hold back, vent your feelings on Shouting Saturdays, yell them with a kind and honest heart... and breathe.

Здесь *to blurt out* (или его эквиваленты — *vent, snap*) представлен не как нарушение этикета, а как форма здоровой эмоциональной коммуникации, особенно в кризисных ситуациях, таких как развод или конфликтные ситуации в воспитании детей.

Еще одной ситуацией, допускающей гибридную поведенческую модель, характеристики которой несколько отличны от описанных выше, является школьный урок. В данном случае *to blurt out* связывается с речевым поведением, демонстрирующим у субъекта быструю реакцию, смекалку и смелость ответить первым. Хотя выкрикивание ответа противоречит строгому британскому культурному кодексу поведения, для самого субъекта последствия такого поведения признаются положительными. Исследование Даремского университета, освещенное в *The Guardian*, показывает, что дети, склонные «выпаивать» ответы, демонстрируют более высокие академические результаты:

While it may be frustrating for a teacher attempting to control a class, researchers say blurting out the answers can be good for pupils. ... Children who shout out the answer can be nearly nine months ahead in reading and maths when compared with quieter classmates, according to a study by academics at Durham University³.

Таким образом, даже в строго регламентированной среде, такой как класс, речевая импульсивность может быть переосмыслена как признак когнитивной активности, а не неуважения к норме.

Важно отметить, что описываемая гибридная модель речевого поведения применима преимущественно к обычным гражданам.

² Turner J. Better the blurter than the sulker. *The Guardian*. 11 Oct. 2002. URL: <https://www.theguardian.com/theguardian/2002/oct/11/features11.g21> (accessed: 08.10.2025).

³ Vasagar J. Me, Miss! Why blurting out the answers can be good for pupils. *The Guardian*. 02 Feb. 2012. URL: <https://www.theguardian.com/education/2012/feb/02/blurting-out-answers-good-for-pupils> (accessed: 08.10.2025).

В случае с членами королевской семьи, чье поведение остается символическим эталоном национальной сдержанности, подобная гибридность недопустима: их роль требует неукоснительного соблюдения границ между частным и публичным, что делает любое отклонение от нормы *stiff upper lip* предметом общественной критики.

Закключение

Результаты исследования показывают, что в британском медиадискурсе происходит актуализация гибридной модели речевого поведения, в которой традиционная норма сдержанности (*to keep a stiff upper lip*) сочетается с признанием допустимости импульсивного самовыражения (*to blurt out*) в определенных социальных ситуациях. Эта гибридность проявляется не как отказ от культурной нормы, а как контекстуальная легитимизация ее временного нарушения на основе апелляции к универсальной психологической потребности в эмоциональной разрядке. При этом речевое действие *to blurt out* одновременно маркируется как «не-британское» (через ассоциацию с американской моделью) и как необходимое условие психического благополучия.

Ключевым механизмом легитимации выступает личный медианарратив: автор, описывая собственный опыт эмоциональной перегрузки и последующей разрядки после спонтанного высказывания — то есть речевого акта *blurting out* — создает эффект узнавания и побуждает читателя разделить его оценку ситуации. Глагольные конструкции, выражающие эмоциональное состояние (*feel overwhelmed, need to vent, can't hold it in*), активируют эмпатический отклик, а аргументация, основанная на противопоставлении «культурного запрета» и «психологической необходимости», придает поведению статус обоснованного выбора.

Примечательно, что гибридная модель речевого поведения актуализируется и в иных контекстах, где доминирующая мотивация иная. Так, в школьной среде спонтанное высказывание не связано с эмоциональным кризисом, но интерпретируется как свидетельство академической вовлеченности, что также служит основанием для его положительной оценки.

Таким образом, в британском медиадискурсе расширяются границы допустимого нормативного поведения с помощью создания пространства для гибридной речевой практики, в которой сдержанность остается идеалом, но ее временное нарушение признается социально и психологически оправданным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бхабха Х. Местоположение культуры / Пер. с англ. Г. Гобзема (Фрагменты) // Перекрестки. 2005. № 3–4. С. 161–191.
2. Викулова Л.Г., Петрова И.М., Самородин Г.В. Концептосфера лексем свой, чужой, иной в русском языке (опыт корпусного исследования) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85. № 6. С. 77–86.
3. Волков Ю.Г., Курбатов В.И. Гибридная идентичность: факторы формирования и проявления // Гуманитарий Юга России. 2022. Т. 11 (54). № 2. С. 15–26.
4. Гринева-Гринева С.В., Сорокина Э.А., Викулова Л.Г. Теория языка: антропологистика. Москва: Издательский дом ВКН, 2021.
5. Загряжская Т.Ю. Феномен *hybridité* / гибридность в гуманитарном дискурсе, межкультурной коммуникации и культурном трансфере // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 1. С. 17–34.
6. Комуцци Л.В., Пронин А.А. Медийные нарративы и их перспективы в России // Международный журнал исследований культуры. 2021. № 2 (43). С. 87–101.
7. Li L., Wu X. Constructing resistant gender identities on Chinese social media: a multimodal discourse analysis of Chinese male beauty vloggers' videos on Bilibili. 2024. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4912439 (дата обращения: 17.10.2025).
8. Wodak R., Rheindorf M. Identity Politics Past and Present. Exeter: University of Exeter Press, 2022.

Uľana V. Smirnova

THE ACTUALISATION OF A HYBRID MODEL OF SPEECH BEHAVIOR IN BRITISH MEDIA DISCOURSE

Moscow City University, Moscow, Russia; yanasmirnova@hotmail.com

Abstract. This study aims to identify the discursive mechanisms involved in the actualization of a hybrid model of speech behavior in British media discourse through an analysis of contexts featuring the phrasal verb *to blurt out*. The research draws on a custom corpus of online articles from The Guardian and The Times published between 2002 and 2025. The analysis reveals that media texts do not merely register a tension between the traditional British norm of emotional restraint (to keep a stiff upper lip) and impulsive verbal disclosure (to blurt out); rather, they actively justify the legitimacy of expressing emotions and personal experiences in specific social situations — such as divorce, parenting, or classroom interaction. In this discourse, blurring out is simultaneously marked as “un-British” (often associated with an American

cultural model of emotional openness) and legitimized as a manifestation of a universal human need for emotional expression aimed at psychological well-being. Thus, British media discourse actualizes a hybrid behavioral stance that combines adherence to the cultural ideal of restraint with recognition of the right to emotional spontaneity. The study is grounded in the methodology of Critical Discourse Analysis (R. Wodak), theories of hybridity, and contemporary research on media texts and media narratives as instruments for constructing and negotiating social norms.

Keywords: hybrid model of speech behavior, hybrid identity, British media discourse, media text, media narrative.

For citation: Smirnova U.V. (2026) The actualisation of a hybrid model of speech behaviour in British media discourse. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 2(29), pp. 77–87. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-5 (In Russ.)

About the author: Ul'ana V. Smirnova — PhD in Philology, Associate Professor at Department of English Language and Linguistic Didactics, Moscow City University; yanasmirnova@hotmail.com

REFERENCES

1. Bkhabkha Kh. 2005. Mestopolozhenie kul'tury. Per. s ang. G. Gobzema (Fragments) [Location of culture]. *Perekrestki*, no. 3–4, pp. 161–191. (In Russ.)
2. Vikulova L.G., Petrova I.M., Samorodin G.V. 2024. Kontseptosfera leksem svoi, chuzhoi, inoi v russkom yazyke (opyt korpusnogo issledovaniya) [Conceptual sphere of the lexemes svoi (English our own), chuzhoi (English alien), inoi (English other) in the Russian language (corpus research experience)]. *Russian Language at School*, vol. 85, no. 6, pp. 77–86. (In Russ.)
3. Volkov Yu.G., Kurbatov V.I. 2022. Gibridnaya identichnost': faktory formirovaniya i proyavleniya [Hybrid identity: factors of formation and forms of manifestation]. *Humanities of the South of Russia*, vol. 11 (54), no. 2, pp. 15–26. (In Russ.)
4. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina E.A., Vikulova L.G. 2021. *Teoriya yazyka: antropolingvistika* [Theory of Language: Anthropolinguistics]. Moscow, Publishing House VKN. (In Russ.)
5. Zagryazkina T.Yu. 2022. Fenomen hybridité / gibridnost' v gumanitarnom diskurse, mezhkul'turnoi kommunikatsii i kul'turnom transfere [The hybridity phenomenon in humanitarian discourse, intercultural communication and cultural transfer]. *Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and intercultural communication*, no. 1, pp. 17–34. (In Russ.)
6. Komutstsi L.V., Pronin A.A. 2021. Mediinye narrativy i ikh perspektivy v Rossii [Media narratives and their perspectives in Russia]. *International Journal of Cultural Research*, no. 2 (43), pp. 87–101. (In Russ.)
7. Li L., Wu X. 2024. *Constructing resistant gender identities on Chinese social media: a multimodal discourse analysis of Chinese male beauty vloggers' videos on*

Bilibili. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4912439 (accessed: 17.10.2025).

8. Wodak R., Rheindorf M. 2022. *Identity Politics Past and Present*. Exeter, University of Exeter Press.

Статья поступила в редакцию 26.10.2025;
одобрена после рецензирования 17.12.2025;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 26.10.2025;
approved after reviewing 17.12.2025;
accepted for publication 08.06.2026.

РЕГИОНОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И АРЕАЛЬНОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

В.Н. Калуцков

РОССИЙСКИЙ ЗАПОВЕДНЫЙ ЛАНДШАФТ КАК ОБЪЕКТ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; v.kalutskov@yandex.ru

Аннотация. Первый государственный заповедник в России был организован в самом начале 1917 года. Однако реальная история заповедования земель в России уходит в глубину веков. Многие современные заповедники и национальные парки созданы не на «пустом месте», а на территориях с длительной историей заповедования — на месте царских охотничьих угодий, засечных черт, корабельных рощ, сакральных природных объектов. Поэтому подобные особо охраняемые природные территории могут рассматриваться как объекты культурно-исторического наследия.

В статье рассматриваются исторические формы заповедования земель в России, включая народные (общественные) формы заповедования земель, частные, монастырские и государственные формы. Рассматриваются факторы возникновения исторических форм заповедования земель, их переходы из одной форм в другую, механизмы природоохранных запретов.

Чтобы выделить современные национальные парки и заповедники, возникшие на основе исторических форм заповедования земель и характеризующиеся длительной заповедной историей, вводится представление об унаследованной заповедности. Оно позволяет включать заповедные территории в глубокий исторический контекст русской истории и культуры.

Калуцков Владимир Николаевич — доктор географических наук, профессор кафедры региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; v.kalutskov@yandex.ru

Статья написана на основе лекций, прочитанных студентам факультета, в рамках предметов «Культурно-исторические аспекты сохранения природного наследия» и «Современное естествознание».

© Калуцков В.Н., 2026



Заповедники, национальные парки и заказники с унаследованной заповедностью выступают в качестве хранителей важного эколого-культурного кода русского и других народов России.

Ключевые слова: заповедный ландшафт, особо охраняемые природные территории (ООПТ), исторические формы заповедования земель, унаследованная заповедность, Россия

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-6

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Калуцков В.Н. Российский заповедный ландшафт как объект культурно-исторического наследия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 88–103. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-6

Материалы и методы исследования

Цель работы — рассмотреть особо охраняемые природные территории России, к которым относятся заповедники, заказники, национальные парки и другие ООПТ с геокультурных позиций в качестве объекта исторической и культурной географии.

Среди задач работы:

- характеризовать понятия *заповедование* и *заповедник* в русской культуре и языке;
- обосновать определение заповедного ландшафта с позиций культурной географии;
- показать роль культурных традиций народов России в сохранении природы в исторической перспективе и на современном этапе;
- продемонстрировать роль государства в деле заповедования земель в России;
- описать исторические формы заповедования земель в России;
- раскрыть сущность феномена унаследованной заповедности;
- на примерах конкретных национальных парков и заповедников продемонстрировать преемственность исторических форм заповедования и показать их роль в сохранении дивной природы.

Материалом для настоящего исследования выступают особо охраняемые природные территории, *имеющие длительную заповедную историю, или ООПТ с унаследованной заповедностью*. Подобные ООПТ некоторые специалисты называют «празаповедниками» [Реймерс, Штильмарк, 1978].

Под охраняемыми природными территориями с унаследованной заповедностью понимаются современные заповедники и национальные парки, организованные на основе исторических заповедных территорий (священных мест, царских охотничьих угодий, засечных лесов, корабельных рощ) и, тем самым, имеющие длительную заповедную историю.

Базовый подход исследования — культурно-ландшафтный [Веденин, 2006; Калущков, 2024]. Под заповедным ландшафтом понимается такая территория, в которой действует система постоянных или временных запретов (со стороны общества или государства).

В работе применяются геоисторические методы, методы картографирования, геосистемные методы, а также геокультурный анализ территории. Привлекается материал художественной литературы, содержащий сведения о заповедных традициях народов и регионов России.

В.И. Даль о заповедовании земель.

Представление о заповедном ландшафте

Таких слов, как *заповедовать*, *заповедник* нет в западных языках. Перевод этих слов, как *охранять*, *сохранять* не отражает глубинных культурных смыслов, существующих в русском языке.

Обратимся к В.И. Далю: заповедовать означает «наказывать к неперемennomу, всегдашнему исполнению». Заповедовать и заказывать рассматриваются как синонимы и означают обязательный запрет. Автор приводит описание «технологии» заповедования, характерной для второй половины XIX века: «*Заповедать лес*, запретить в нем рубку; это делается торжественно: священник с образами, или даже с хоругвями, обходит его, при народе и старшинах, поют “Слава в вышних”, и запрещают въезд на известное число лет» [Даль, 1956: 618].

Благодаря свидетельству В.И. Даля, можно сделать заключение, что режим заповедования должен быть общественно сакрализован. И всякий, кто нарушает его, занимается святотатством, подвергаясь общественному осуждению. Потому и важно участие священника в обряде заповедования.

Автор приводит примеры заповедных земель: «*Заповедка, заповедник, заповедище* — заповедной лес, роща, где рубка заповедана, запрещена; божелесье, пуша, запретник, засек, молёный лес, заказник, зарощи, запуск, заказная роща; заказной пруд, заказное место для рыбной ловли, охоты» [Даль, 1956: 618].

Современный российский заповедный ландшафт представляет собой продукт истории российского общества и русского государства, который следует рассматривать как объект не только природного, но и культурно-исторического наследия.

Заповедный ландшафт — природно-культурный территориальный комплекс, охраняемый государством и/или обществом в соответствии с государственными законами и общественными традициями.

Современный заповедный ландшафт характеризуется двумя важными свойствами.

Во-первых, на что указывал еще В.И. Даль, полным или частичным *запретом* на ведение на его территории хозяйственной деятельности. При этом запрет может носить как государственный, так и общественный характер. Важно понимать, что запрет, особенно длительный запрет ведения хозяйственной деятельности на территории заповедника, представляет собой особую форму воздействия на заповедный ландшафт.

А, во-вторых, современные ООПТ «притягивают» к себе такие *виды деятельности*, как природоохранная, исследовательская, музейно-экспозиционная, образовательная, туристическая, рекреационная и другие, которые полностью или частично *отсутствуют за пределами заповедной территории*, способствуя развитию заповедного ландшафта.

Исторические формы заповедования земель в России

Важно понимать, что *вековое здание российского заповедования построено двумя действующими лицами — народом и государством*. И народные и государственные формы заповедования земель сложились постепенно, исторически, они дополняют и переходят друг друга.

Среди основных исторических форм заповедования земель выделяются:

- народные заповедники и заказники,
- монастырское заповедные земли,
- частные заповедные земли,
- государственные заповедные земли, включая великокняжеские и царские охотничьи угодья, засечные леса, корабельные рощи.

Заметим, что во всех представленных исторических формах заповедования земель в России охрана природы никогда не выступала в качестве ведущей задачи. В случае охотничьих угодий природа ох-

ранялась для поддержания ресурса охоты, засечные леса строго охранялись для защиты общества и государства от набегов степняков, корабельные рощи выступали в качестве потенциального ресурса для развития промышленности. Но, выполняя свою основную задачу, они устойчиво сохраняли природные комплексы в естественном состоянии, что спустя многие десятилетия и позволило на их основе создать современные заповедники и национальные парки.

Народные заповедники и заказники

Выделяются две народные формы заповедования земель — народный заповедник и народный заказник.

Первая — *народный заповедник* — связана с абсолютным запретом на хозяйственную деятельность. В.И. Даль приводит два народных термина, связанных с таким типом запрета, — божелесье, моленый лес. В современном русском языке в таких случаях обычно используется термин священная роща (шире — *святое место*). Очевидно, что эта форма отражает духовные потребности человеческих сообществ, отражая языческие представления о мире такие, как культ и одухотворение природы. Святые места существовали у всех народов России — от Поволжья до Сибири.

М.М. Пришвин в своей повести-сказке «Корабельная чаща» так описывает священную рощу, разместившуюся в глухих северных лесах: «Видели мы там, — говорю, — Сосновую Чащу — великое чудо в наших лесах: каждое дерево в четыре обхвата и до верху чистое, и ни одного сучка. Дерево стоит к дереву часто — стяга не вырубешь, и, если срубишь одно дерево, оно не упадет, прислонится к другому и будет стоять.

Ну, вот, друзья мои, — сказал гость, — эту *Сосновую Чащу в немеряных лесах мы и таим, и весь народ наш таит* (выделено мною — В.К.). И вас я прошу, не показывайте этот лес никому из начальства: мы в Коми с этой тайной все растем»¹.

Но, судя по ее названию — Корабельная чаща — в петровские времена и этот лес был учтен и заповедован государством, но из-за удаленности в столицах о нем забыли.

Вторая — сакрализованная — форма (*народный заказник*) связана с временным запретом на хозяйственную деятельность. Это означает, что через определенное время запрет на общественное использование угодья может быть снят. Данная форма применяется в ситуации локальных эколого-хозяйственных кризисов, когда

¹ Пришвин М.М. Корабельная чаща: Повесть-сказка. М.: Сов. писатель, 1955. С. 61.

удомье в результате нерационального землепользования не может выполнять свои функции. Тем самым, сакрализация объекта заповедования в данном случае нацелена на включение внутренних общественных механизмов запрета на использовании угодья.

Пример такого временного запрета можно найти в произведении С.Т. Аксакова «Детство Багрова внука»: «Вечером, говоря со старостой, отец мой сказал: “Всё у вас хорошо, да воды только нет. Ошибся дядя Михайла Максимыч, что не поселил деревню версты три пониже: там в Берле воды уже много, да и мельница была бы у вас в деревне”. Но староста с поклоном доложил, что ошибки тут не было. “Всё вышло от нашей глупости, батюшка Алексей Степаныч. Хоша я еще был махонькой, когда нас со старины сюда переселили, а помню, что не токма у нас на деревне, да и за пять верст выше, в Берлинских вершинах, воды было много и по всей речке рос лес; а старики наши, да и мы за ними, лес-то весь повыврубили, роднички затоптала скотинка, вода-то и пересохла. Вот и Медвежий враг — ведь какой был лес! и тот вывели; остался один молодежник — и оглобли не вырубишь. Нонче зато и маемся, топим соломой, а на лучину и на крестьянские поделки покупаем лес в Грязнухе».

Отец мой очень сожалел об этом и тут же приказал старосте, чтобы Медвежий враг был *строго заповедан* (выделено мною — В.К.), о чем хотел немедленно доложить Прасковье Ивановне и обещал прислать особое от нее приказание»².

Вполне вероятно, что после такого решения помещика будет проведен обряд заповедования и, тем самым, в глазах крестьянского сообщества приовражное угодье будет заповедано на несколько десятилетий, до преодоления кризисной эколого-хозяйственной ситуации.

Таким образом, в основе исторического *народного опыта* заповедования земель в России лежит *сакрализация, или одухотворение места*. На наш взгляд, *внутренний* — культурный — *запрет*, или *казак*, является самым сильным механизмом заповедования. Он выстраивается на отношении к фрагменту пространства как к понятному одухотворенному месту, а не как к безликой территории.

Заметим, что *народные заповедники* в виде реликтовых и действующих священных рощ существуют и в наше время. Они встречаются во многих регионах страны — в Архангельской и Кировской областях, в республиках Коми и Марий-Эл, в Северной Осетии, в ряде регионов Сибири.

² Аксаков С.Т. Детские годы Багрова-внука // Аксаков С.Т. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Гослитиздат, 1955–1956. Т. 1. 1955. С. 534–535.

Не все они имеют официальный статус, но, несмотря на небольшие по площади территории, эти исторические формы заповедования земель, опираясь на общественные запреты, *устойчивы и эффективны*.

Государственные исторические формы заповедования земель

Принципиальное различие государственных форм заповедования земель от народных заключается в том, что все они создаются и функционируют на основе не внутренних, а *внешних запретов*.

К государственным историческим формам заповедования земель относятся заповедование охотничьих угодий, засечных лесов, запрет на использование корабельных рощ.

Одна из древних форм запретов связана с *заповедованием охотничьих угодий*, относящихся к государственной или частной собственности. Самый известный пример устойчивого заповедования охотничьего угодья связан с Беловежской пущей, которая, несмотря на смену государств и собственников, заповедуется с XIII века по настоящее время [Калуцкова, 2011].

Во время правления Алексея Михайловича (его нередко называли «царем-охотником») в Московском регионе возникла целая сеть обширных охотничьих угодий (Сокольники, Измайлово, Лосиный остров, Кунцево), благодаря которым Москва ныне располагает лесопарками, являющихся основой современного городского экологического каркаса. Приведем пример царского указа от 1669 г., оберегающего охотничьи угодья: «В Шацком уезде в свои Государевы заповедные леса всяких чинов людям, помещикам и вотчинникам и их людям и крестьянам въезжать и лосей и иных никаких зверей побивать не велел» [Кутепов, 1898: 217].

Сохранению полноценных лесных ландшафтов в густонаселенных районах средней полосы России мы обязаны такой исторической форме, как *засечные леса*. Засечные оборонительные линии от набегов степняков создавались еще во времена Киевской Руси. Важно подчеркнуть их географическую приуроченность к *лесостепной зоне*.

Засеки представляли собой грандиозные природно-инженерные сооружения длиной сотни километров и шириной от нескольких сотен метров до нескольких десятков километров. Самые известные из них — Большая засечная черта и Белгородская засечная черта. Засеки включали как естественные препятствия (засечные леса, болота, овраги, реки) и искусственные преграды (крепости,

сторожевые вышки, валы, рвы). Лесные завалы (деревья подсекали на высоте 1,5–2 метра и заваливали на юг, в сторону ожидаемого набега) были практически непроходимы для конницы. За этими сооружениями располагались засечные полки.

Приведем пример государственного — внешнего — запрета в отношении лесов Белгородской засечной черты, который представляет собой выдержку из царского наказа белгородскому воеводе: «Стольнику же и воеводе князю Федору Волконскому смотреть и беречь того накрепко, и в Белгороде всяким служилым и жилецким людям *казак учинить крепкой под смертную казнь* (выделено мною — В.К.), чтоб они белгородского заповедного лесу и в иных причинных местах с Полскую и с Русскую сторону, за которыми крепостями и лесами от воинских людей укрытца и пробывать мочно, лесов не секли и деревья никаково не поддупливали, и через заповедные леса не ездили, и дорог и стежек не накладывали, и пашен в заповедных лесах не заводили и не пахали ...» [Акты, 1836: 274].

При нарушении подобных запретов государство действовало предельно жестко: «...тех воров, которые учинили поруху в заповедном лесу... бить кнутьем, а иных батоги и учиня наказание посадить их в тюрьму и взять по ним поручные записи, что им впредь так не воровать» [Миклашевский, 1894: 129].

Корабельные роции. Широко известны многочисленные указы Петра I об охране лесов для развития промышленности и флота. Так, по указу 1701 года расчистка леса под пашни и покосы разрешалась только в 30 верстах от берегов рек, удобных для сплава леса. Указ 1703 года также запрещал вырубку деревьев на 20 верст от малых рек. В водоохраных лесах не допускались не только рубки леса, но и пастьба скота. Подобные меры для северных лесных регионов существенно подрывали основы местного сельского хозяйства, поскольку участки подсечного земледелия, как правило были приурочены к террасам рек. Для охраны лесов учреждалась специальная лесная стража.

Государством объявлялись заповедными ценные для кораблестроения древесные породы: дуб, сосна, лиственница, клен, вяз. Наказания за нарушения этих запретов, как и в случае с засечными лесами, были исключительно строги: «За дуб, буде хоть одно дерево срубит, также и за многую заповедных лесов посечку, учинена будет смертная казнь» [Реймерс, Штильмарк, 1978: 26].

Итак, благодаря существованию разных исторических форм заповедования земель в России удалось сохранить многочисленные массивы нетронутой природы и на их основе организовать современные заповедники и национальные парки.

Обзор ООПТ с унаследованной заповедностью

Рассмотрим примеры современных ООПТ с унаследованной заповедностью. Отдельно обратим внимание на сложные случаи, когда одна историческая форма заповедования переходит в другую, например, засечные леса становятся частной или монастырской собственностью, и т.п.

ООПТ с унаследованной заповедностью на основе святых мест. Как мы уже указывали выше, эта форма в ситуации сохранения живой традиции поклонения является самой устойчивой и эффективной из всех исторических форм заповедования земель в России, поскольку бесконфликтно поддерживается местным сообществом.

Так, заповедник «Малая Сосьва» в Западной Сибири был создан на территории, где находились «святые места» ханты и манси. Судя по информации заповедника, сакральная традиция ныне утрачена³.

Второй пример относится к Волжско-Камскому заповеднику. До XVII века на территории заповедника на берегу озера Раифское существовало языческое капище черемисов (марийцев). С XVII века и до революции лесные угодья сохраняются Раифским монастырем. В 1960 году на этих землях был создан заповедник⁴.

Другой пример многовековой традиции поклонения священным рощам, связан с Кенозерским национальным парком (Архангельская область). На территории парка насчитывается 45 таких рощ (рис. 1).

Важно, что примерно для половины рощ традиция заповедования со стороны местного сообщества поддерживается. Обычно в таких рощах находятся часовни, в которые жители приносят обеты. Рубка деревьев в таких местах категорически запрещена. В результате дендрохронологических исследований выяснилось, что средний возраст древостоев одной из самых известных — Порженской святой рощи — составляет 200 лет, а сформировалась она на рубеже XVIII–XIX веков [Третьяков и др., 2025]. Но, очевидно, что исторический возраст таких рощ, как и длительность традиции поклонения, существенно больше.

ООПТ, созданные на основе царских охотничьих угодий. Самым известным ООПТ такого типа является национальный парк «Лосиный Остров». Сам топоним относится к охотничьей лексике: его историческое название Погонный Лосиный Остров. Остров

³ Заповедник «Малая Сосьва»: URL: <https://www.m-sosva.ru/istoriya-zapovednika> (дата обращения: 05.05.2025).

⁴ Волжско-Камский заповедник: URL: <https://vkgz.ru/ru/zametki-po-istorii-zapovednika> (дата обращения: 05.05.2025).

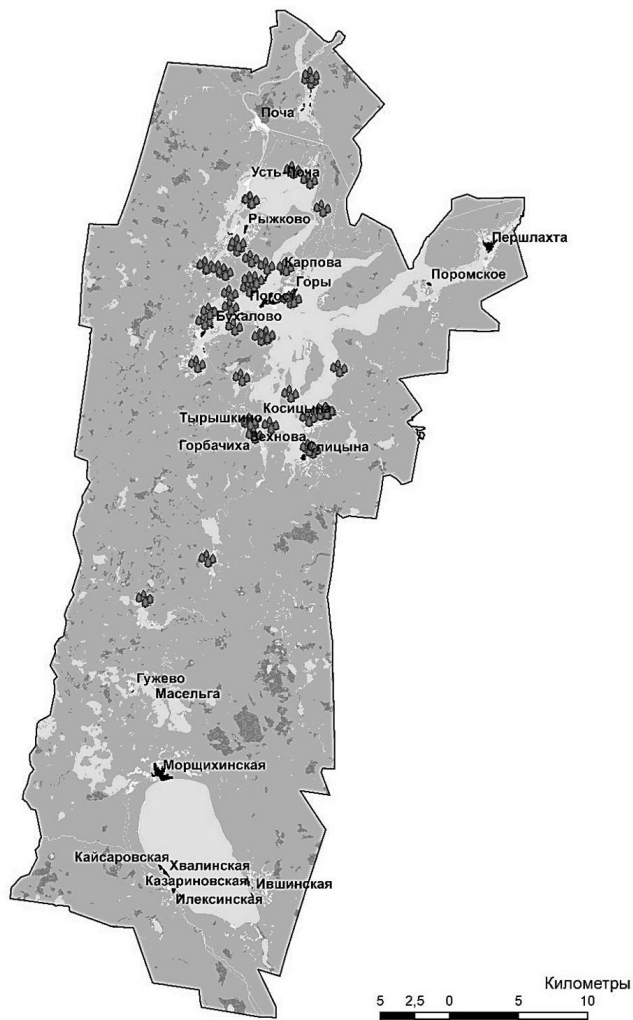


Рис. 1. Священные рощи на территории Кенозерского национального парка (карта составлена А.В. Козыкиным)

в данном случае означает изолированный лесной массив среди сельскохозяйственных земель, погонный — связанный с псовой охотой, с гоним диким зверем, а лось — самый крупный объект охоты⁵. С XV по XVIII века лесной массив охранялся и использовался для царских охот; в нем охотился и Иван Грозный. Со времен Петра лесной

⁵ Лосиный Остров. История парка: URL: <https://losinyiostrov.ru/about/istoriya-parka/> (дата обращения: 05.05.2025).

массив использовался в качестве лесохозяйственного угодья. В 1984 году он стал национальным парком.

Исторической предтечей Кавказского заповедника (ныне Республика Адыгея) является также царское охотничье угодье, так называемая Великокняжеская Кубанская охота, которая существовала на территории с 1888 по 1909 годы. Великий князь Михаил Николаевич Романов регулярно приезжал сюда. С одной стороны, здесь проводились научные исследования и поддерживалась популяция кавказского зубра, а, с другой, десятки егерьей получали жалованье. И хотя заповедник был организован уже в 1920 году, браконьеры в ситуации лихолетья всего за несколько лет сумели полностью истребить редчайшее животное [Шапошников, 1928]. Ныне восстановленная популяция является гордостью заповедника.

ООПТ, созданные на основе засечных черт. Роль засечных черт в сохранении девственной природы трудно переоценить, поскольку лесостепная зона России традиционно относится к наиболее распаханным и освоенным (рис. 2).

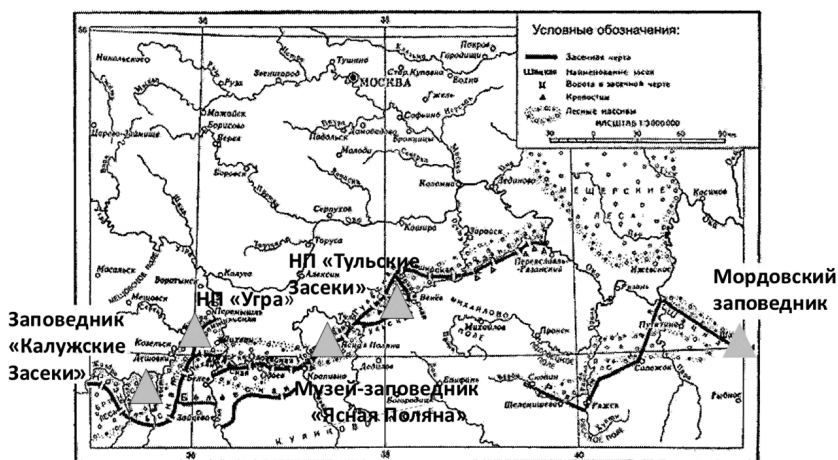


Рис. 2. Большая засечная черта (XVI–XVII вв.) и организованные на ее основе современные заповедные территории

Заповедник «Калужские засеки» (действует с 1992 года) охватывает территорию западной части Большой (Заокской) засечной черты, которая выполняла свои оборонительные и природоохранные функции более 200 лет — с XVI до начала XVIII века⁶. Сохранению

⁶ Калужские засеки. История: URL: <https://zaseki.ru/about/history/> (дата обращения: 05.05.2025).

природы способствовало и географическое положение территории на рубеже Калужской, Орловской и Тульской областей.

Кроме заповедника «Калужские засеки» Большой засечной черте обязан своей сохранностью заповедные ландшафты национальных парков «Угра» и «Тульские засеки» (само название парка является важным историческим напоминанием), знаменитый музей-заповедник «Ясная Поляна» (его название также связано с засечной чертой, поскольку поляны в засечных лесах были большой редкостью), Мордовский заповедник.

Белгородская засечная черта также способствовала сохранению уникальных вековых лесных массивов среди распаханых степей. В пределах одного из таких массивов — «Леса на Ворскле» (ныне это кластер заповедника «Белогорье») до нашего времени удалось сберечь 300-летнюю (!) нагорную дубраву на площади 130 га. В XVI и XVII веках дубрава была под защитой государственной засеки, а с начала XVIII века стала Заказной рощей имения сподвижника Петра Б.П. Шереметьева со строгим режимом охраны. Сохранности дубовых лесов способствовал относительно небольшой период бесхозности: заповедник был создан уже в середине 1920-х годов⁷.

Волжско-Камский заповедник	Кенозерский НП	Заповедник «Малая Сосьва»	Памятник природы «Роща Хетага» (Северная Осетия)
Монастырские земли — с XVII в. до начала XX в.	Система святых рощ с XIV в.	Святые места хантов и манси (традиция утрачена)	«Живая» святая роща — сотни лет
Святая роща до н. XVII в.			
Заповедник «Калужские засеки»	НП «Угра»	«Лес на Ворскле» (кластер заповедника «Белогорье»)	Усманский бор Воронежского заповедника
Большая засечная черта XVI–XVII вв.	Большая засечная черта XVI–XVII вв.	Заказная роща Б.П. Шереметьева XVIII – н. XX в.	Корабельная роща с XVIII в.
		Белгородская засечная черта XVII в.	Владение Толшевского монастыря с сер. XVII в.
			Белгородская засечная черта XVII в. до сер. XVII в.

Рис. 3. Примеры современных заповедных территорий с унаследованной заповедностью

⁷ Заповедник «Белогорье». Становление: URL: <http://www.zapovednik-belogorye.ru/node/11> (дата обращения: 05.05.2025).

Также Белгородская засечная черта явилась первой страницей заповедной истории Усманского бора (ныне Воронежский заповедник). В середине XVII века часть заповедного бора была передана Толшевскому монастырю; именно его леса и стали основой будущего заповедника. Петр Великий также внес свой вклад в сохранении лесного массива, назвав его «золотым кустом Российского государства» и объявив весь бор корабельным лесом⁸.

Заключение

Итак, *самыми ценными в российской системе охраняемых природных территорий являются современные заповедники, национальные парки и заказники с унаследованной заповедностью, организованные на основе исторических заповедных территорий* (священных мест, царских охотничьих угодий, засечных лесов, корабельных рощ) и, тем самым, имеющие вековую заповедную историю.

Их нужно рассматривать в качестве патриархов заповедного дела в России. Они выступают в качестве хранителей культурно-исторического наследия, важного эколого-культурного кода русского и других народов России. На территории таких ООПТ удалось сохранить уникальные культурные объекты, вековые рощи, ненарушенные массивы степей.

Таким образом, заповедные ландшафты на территории современных ООПТ представляют собой геокультурные феномены, сформированные в определенных исторических условиях. При этом важно понимать, что не только государство, но и народы России, сохраняя святые места, вносят свой вклад в многовековую традицию заповедования земель.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акты, собранные в библиотеках и архивах Российской империи Археологической экспедицией Императорской Академии наук / дополнены и изданы высочайше учрежденною комиссией. Санкт-Петербург: в типографии 2 отделения Собственной Е. И. В. канцелярии, 1836. Т. 4: 1645–1700. 1836.
2. Веденин Ю.А. Литературные ландшафты как объекты наследия // География в школе, 2006. № 8. С. 15–21.
3. Даль В.И. Заповедывать // Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М.: ГИ ИиНС, 1956. С. 618.
4. Загородский В.П. Белгородская черта. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1969.

⁸ Воронежский заповедник: URL: <https://zapovednik-vrn.ru/o-zapovednike/1/history/istoriya-usmanskogo-bora/> (дата обращения: 05.05.2025).

5. *Калуцков В.Н.* Литературная география: Учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 2024.
6. *Калуцкова Н.Н.* Теория и практика заповедного дела: Учебное пособие. М.: Географический факультет МГУ, 2011.
7. *Кожевников Г.А.* О необходимости устройства заповедных участков для охраны русской природы // Зелёный лист: карельский экологический журнал. 2016. № 5. С. 11–14.
8. *Кутепов Н.И.* Великокняжеская и царская охота на Руси. СПб. Т. 2. 1898.
9. *Миклашевский И.Н.* К истории хозяйственного быта Московского государства. Ч. 1. Заселение и сельское хозяйство южной окраины XVII века. М.: тип. Д.И. Иноземцева, 1894.
10. *Реймерс Н.Ф., Штильмарк Ф.Р.* Особо охраняемые природные территории. М.: Мысль, 1978.
11. *Третьяков С.В., Контев С.В., Косарев В.П.* Святые рощи и деревья Кенозерского национального парка. URL: <http://kenozerjelive.ru/sntforests.htm> (дата обращения: 05.05.2025).
12. *Шапошников Х.Г.* Кавказский государственный заповедник // Охрана природы. 1928. № 1. С. 11–13.
13. *Штильмарк Ф.Р.* Историография российских заповедников (1895–1995). М.: ТОО «Логата», 1996.

Vladimir N. Kalutskov

THE RUSSIAN PROTECTED LANDSCAPE AS AN OBJECT OF CULTURAL AND HISTORICAL HERITAGE

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; v.kalutskov@yandex.ru

Abstract. Russia's first state nature reserve was established in early 1917. However, the history of nature reserves in Russia spans hundreds of years. Many modern nature reserves and national parks were not established from scratch but rather in areas with a long history of conservation, on the sites of former imperial hunting grounds, abatis lines, shipbuilding groves, and sacred natural sites. Therefore, these protected areas can be regarded as nature reserves with a historical and cultural dimension, or as cultural and historical heritage sites. The article examines the historical forms of land conservation in Russia, including community-based (public), private, monastic, and state forms. It also examines the factors that led to the emergence of historical forms of land conservation, their transitions from one form to another, and the mechanisms by which conservation restrictions were enforced.

To distinguish contemporary national parks and nature reserves that originated from historical forms of land conservation and have a long history of conservation, the concept of inherited nature reserves is introduced. This concept allows for the inclusion of nature reserves in the broader historical context of Russian history and culture.

Nature reserves, national parks, and protected areas with inherited nature reserves serve as custodians of the important ecological and cultural heritage of the Russian people and other peoples of Russia.

Keywords: protected landscape, specially protected natural areas, historical forms of land conservation, inherited nature reserves, Russia

Funding. This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Kalutskov V.N. (2026) The Russian protected landscape as an object of cultural and historical heritage. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 88–103. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-6 (In Russ.)

About the author: Vladimir N. Kalutskov — Dr. Habil in Geographical Sciences, Professor of the Department of Area Studies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; v.kalutskov@yandex.ru

REFERENCES

1. Akty, sobrannye v bibliotekakh i arkhivakh Rossijskoj imperii Arkheograficheskoyu ehkspeditsieyu Imperatorskoj Akademii nauk / dopolneny i izdany vysochajshhe uchrezhdennoyu komissieyu [Acts collected in libraries and archives of the Russian Empire by the Archaeological expedition of the Imperial Academy of Sciences / supplemented and published by the highly established commission]. 1836. St. Petersburg, in the printing house of the 2nd edition of its Own E. I. V. Chancellery, vol. 4: 1645–1700. (In Russ.)
2. Vedenin Yu.A. 2006. Literaturnye landshafty kak ob’ekty naslediya [Literary Landscapes as Heritage Objects]. *Geografiya v shkole*, Moscow, 2006, no. 8, pp. 15–21. (In Russ.)
3. Dahl V.I. 1956. Zapovedyvat’ [Commandment]. In *Tolkovyj slovar’ zhivogo velikorusskogo yazyka*, vol. 1. Moscow, GUY IiNS, p. 618. (In Russ.)
4. Zagorovsky V.P. 1969. *Belgorodskaya cherta* [Belgorod line]. Voronezh, Voronezh University Publishing House. (In Russ.)
5. Kalutskov V.N. 2024. *Literaturnaya geografiya: Uchebnoe posobie* [Literary Geography: A Textbook]. Moscow, Izd-vo MGU. (In Russ.)
6. Kalutskova N.N. 2011. *Teoriya i praktika zapovednogo dela: Uchebnoe posobie* [Theory and practice of conservation: A textbook]. Moscow, Geographical Faculty of Moscow State University. (In Russ.)
7. Kozhevnikov G.A. 2016. O neobkhodimosti ustroistva zapovednykh uchastkov dlya okhrany russkoi prirody [On the need to establish protected areas for the protection of Russian nature]. *Green Leaf: Karelian Ecological Journal*, no. 5, pp. 11–14. (In Russ.)
8. Kutepov N.I. 1898. *Velikoknyazheskaya i carskaya okhota na Rusi* [Grand ducal and royal hunting in Russia]. St. Petersburg, vol. 2. (In Russ.)
9. Miklashevsky I.N. 1894. *K istorii khozyajstvennogo byta Moskovskogo gosudarstva. CH. 1. Zaselenie i sel’skoe khozyajstvo yuzhnoj okrainy XVII veka* [On the

history of the economic life of the Moscow state. Part 1. Settlement and agriculture of the southern outskirts of the XVII century]. Moscow, tip. D.I. Inozemtseva. (In Russ.)

10. Reimers N.F., Shtilmark F.R. 1978. *Osobo okhranyaemye prirodnye territorii* [Specially protected natural territories]. Moscow, Mysl. (In Russ.)

11. Tretyakov S.V., Koptev S.V., Kosarev V.P. 2025. *Svyatye roshchi i derev'ya Kenozerskogo natsional'nogo parka* [Holy groves and trees of Kenozersky National Park]. URL: <http://kenozerjelive.ru/sntforests.htm> (accessed: 05.05.2025). (In Russ.).

12. Shaposhnikov H.G. 1928. Kavkazskii gosudarstvennyi zapovednik [The Caucasian State Reserve]. *Ohrana prirody*, no. 1. pp. 11–13. (In Russ.)

13. Shtilmark F.R. 1996. *Istoriografiya rossijskikh zapovednikov (1895–1995)* [Historiography of Russian reserves (1895–1995)]. Moscow, Logata LLP. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.01.2026;
одобрена после рецензирования 20.02.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 08.01.2026;
approved after reviewing 20.02.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

Е.А. Невежина

СТАТУС ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ВО ФЛАНДРИИ, БЕЛЬГИЯ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; liza@nevezhina.ru

Аннотация. Целью настоящей статьи является уточнение статуса французского языка в северном фламандоязычном регионе Бельгии — Фландрии — с позиций микросоциолингвистики за последние пять лет (2020–2025 гг.). Основное внимание уделено ситуации, в которой пребывает миноритарное франкоязычное сообщество, сталкивающееся с проявлениями дискриминации со стороны фламандского региона. Франкофоны стремятся сохранить свою культурную самобытность и право общаться на родном языке в повседневной жизни, и их стремления поддерживают просветительские организации. В статье анализируются причины и проявления языкового конфликта на материалах нормативных документов, статистики, официальных сайтов организаций, средств массовой информации и эпилингвистического дискурса. Теоретической основой исследования стали труды отечественных и зарубежных специалистов в области социолингвистики, вариантологии, конфликтологии и ареальной лингвистики. Выводом к статье стало утверждение о том, что языковой конфликт сохраняет остроту. Отмечаются снижение темпов распространения французского языка в регионе Фландрия, отсутствие четких стратегий разрешения существующих языковых противоречий и подчеркивается значимость дальнейшего изучения конфликта, который может быть неизбежен в условиях многоязычия.

Ключевые слова: французский язык; франкофония; языковой конфликт; миноритарное языковое сообщество

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-7

Для цитирования: Невежина Е.А. Статус французского языка во Фландрии, Бельгия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 104–118. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-7

Невежина Елизавета Андреевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; liza@nevezhina.ru

© Невежина Е.А., 2026



Введение

Исследования последних лет подтверждают необходимость изучения пространственного варьирования языков, в том числе французского языка, в многовекторном плане [Klinkenberg, 2020]. Франкоязычные регионы Бельгии — часть «материнского» ядра франкофонии — представляют большой интерес как объект междисциплинарных исследований [Загрязкина, 2023: 61]. Развивая эту линию, в данной статье мы рассмотрим языковую ситуацию в королевстве Бельгия. Объектом исследования являются особенности социолингвистического статуса французского языка в северном фламандоязычном регионе Бельгии — Фландрии. Вслед за Г.В. Степановым, мы рассматриваем статус идиома (в данном случае — французского языка) с учетом языковой ситуации в указанном регионе [Степанов, 1976]. Языковая граница, отделяющая регионы фламандского диалекта (Фландрия) и французского языка (Валлония), с 1962 г. утверждена законом. По официальным данным, франкоязычное сообщество во Фландрии считается «миноритарным» (*minoritaire*) по территориальному и количественному принципам [Kasbarian, 1997: 186] и насчитывает примерно 300 000 франкофонов¹ [Bénit, 2006: 750], которые осознают необходимость овладеть нидерландским языком и предвидят полную «фламандизацию» Фландрии. При этом они требуют свободу говорить по-французски в семье и в кругу друзей, иметь связь с франкоязычной культурой, которая проявляется в деятельности франкофонных художников, писателей, театров, научных, образовательных и культурных сообществ, существующих во Фландрии. Тем не менее, проведение мероприятий на французском языке часто отвергается фламандцами и является причиной конфликтов, корни которых уходят в историю образования государства.

Языковой конфликт в королевстве между ареалами французского языка и фламандского диалекта нидерландского языка описан подробно в трудах зарубежных и отечественных исследователей [Бакеландт, 2011; Намазова, 2021; Разумова, 2014; Bénit, 2006; Blampain, Goosse, Klinkenberg, Wilmet, 1997; De Coster, 2007; Calvet, 1987; Francard, 1995]. Между тем за пределами внимания остается статус французского языка на территории Фландрии, где доминирующим является фламандский диалект. Эта ситуация обладает конфликтным потенциалом, и стратегии регулирования языковых противоречий не выработаны. Материалами исследования по-

¹ Точную статистику привести невозможно ввиду отсутствия языкового аспекта в переписи населения в Бельгии с 1947 г.

служили законодательные и нормативные документы, статистика, официальные сайты фондов и ассоциаций, онлайн-средства массовой информации (газеты Франции и франкофонии: *Courrier international*, *Ouest-France*, *Le Figaro*, *Radio-Canada*, *La Libre.be*, *RTBF*, *Moustique*, *DH.be*; блоги: *Les Belges, leur histoire*; *Les plats pays*; *Focus on Belgium*) и комментарии к ним читателей.

Терминологическая база исследования основана на многокомпонентном понятии «языковой конфликт», которое рассматривалось многими авторами. Среди его признаков следующие: 1) язык — это повод, или триггер, в конфликтных ситуациях; 2) по Г. Зиммелю, конфликт — это, прежде всего, взаимодействие [Цит. по: Тишков, Шабаев, 2011: 187]; 3) ситуация, в которой одна из сторон считает, что страдают ее языковые права, что в значительной степени связано с угрозой языковой идентичности [Биткеева, Кириленко, 2022: 201]. В качестве причин конфликта, согласно «Словарю социолингвистических терминов» под редакцией В.Ю. Михальченко, могут быть «стремление демографически и/или социально доминирующего этноса ущемить языковые права других этнических групп или нежелание разных этнических групп изучать язык доминирующего этноса»², а также факторы экономического, культурного, социального и иного порядков. В частности, Р. Ставенхаген упоминает «побудительные стимулы к политической борьбе, готовность членов языковой группы к коллективным действиям, компактность проживания языковой группы, наличие значимых харизматичных лидеров, появление поддержки в политических кругах» [Цит. по: Биткеева, Кириленко, 2023: 194]. А. Каржиль, Г. Жиль, Р. Клеман полагают, что в конфликтной ситуации, в условиях дискриминации со стороны доминирующего сообщества, миноритарная группа переоценивает собственную идентичность и, как правило, борется за свои права [Cargile, Giles, Clément, 1995]³. По М. де Костеру, «...языковые конфликты отобразили первостепенную необходимость сохранения культуры, далее — идентичности» [De Coster, 2007: 13].

Французский язык во Фландрии: 1830–2025 гг.

При провозглашении Бельгии независимым королевством в 1830 г. французский язык был объявлен официальным, что вы-

² Языковая конфронтация / языковое противостояние // Словарь социолингвистических терминов / Под ред. В.Ю. Михальченко. М., 2006. С. 261.

³ О ценности идентичности в рамках языкового и культурного разнообразия см. также: Загряжская Т.Ю. Феномен Франкофонии: от универсализма к культурному разнообразию // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 9–23.

звало негодование со стороны фламандского сообщества. Официальный билингвизм был утвержден в 1921 г., однако все еще вопрос о сферах использования языков вызывал разногласия. Обладая более престижным статусом, французский язык фламандцев постоянно совершенствовался посредством практики, в то время как нидерландский язык валлонов использовался мало и оставался на низком уровне, не имея стимулов к его совершенствованию⁴.

Начало полной «фламандизации» Фландрии связано и с ситуацией в сфере высшего образования. В 1932 г. обучение во франкоязычном университете в Генте (Фландрия) было переведено на фламандский диалект [Bénit, 2006: 750]. Между тем до 1960-х гг. преподавание в Лёвенском католическом университете (Фландрия) велось на французском языке, и в 1968 году фламандцы потребовали «вернуть» им университет⁵. «Это был поистине знаменательный момент политического кризиса», — отмечает социолингвист В. Ремизен. Событие вызвало такой резонанс, что премьер-министр был вынужден уйти в отставку, и университет разделился на две разноязычные части⁶.

К началу XXI в. распространение французского языка во Фландрии замедлилось, в основном, по причине влияния английского языка. Между тем французский язык сохраняется в северном регионе в силу факторов, выделенных, в частности, А. Бени: 1) французский язык распространен в сфере торговли; 2) вдоль языковой границы и в туристических регионах уровень использования французского языка еще высок; 3) старшее поколение владеет французским языком на высоком уровне и продолжает его использовать, в то время как молодежь владеет им слабо [Bénit, 2006: 749]. Причин, почему молодежь в недостаточной степени владеет французским языком, несколько. Во-первых, в сфере образования количество часов обуче-

⁴ Pourquoi les flamands connaissent le français mieux que les wallons connaissent le néerlandais et pourquoi cela ne changera jamais // La Libre. 19.07.2023. URL: <https://www.lalibre.be/debats/opinions/2023/07/19/pourquoi-les-flamands-connaissent-le-francais-mieux-que-les-wallons-connaissent-le-neerlandais-et-pourquoi-cela-ne-changera-jamais-7GEARFE5LZCMFBK2QAPHRPV5N4/> (дата обращения: 15.11.2025).

⁵ Rubner J. Un conflit historique et éternel // Courrier international. 09.06.2010. URL: <https://www.courrierinternational.com/article/2010/06/10/un-conflit-historique-et-eternel> (дата обращения: 15.11.2025).

⁶ Les luttes linguistiques en Belgique et le combat des Flamands // Radio-Canada. 22.11.2022. URL: <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/aujourd'hui-l-histoire/segments/entrevue/423644/belgique-linguistique-langue-francais-wallon-flamand> (дата обращения: 15.11.2025).

ния французскому языку, в среднем, равно трем часам в неделю. Для фламандского региона французский язык является единственным вторым языком обучения, в отличие от Валлонии: ее жители могут выбрать между нидерландским, немецким и английским (закон от 30.07.1963, статья 9)⁷. Вопросы образования регулируются на местном уровне. Во-вторых, имидж французского языка низок: молодежь Фландрии охотнее выберет английский язык в силу интереса к его культуре и «легкости изучения» [Bénit, 2006: 749].

Ситуацию, в которой находится французский язык во Фландрии, можно установить, опираясь на данные статистики и опросов, представленных ниже:

1. Владение двумя основными языками в стране — экономическое преимущество, поскольку крупный и ближайший рынок экспорта фламандских предприятий находится во Франции⁸.

2. Обучение французскому языку недостаточно адаптировано к нуждам профессиональной коммуникации, в рамках которой фламандцы скорее прибегнут к общению на английском языке.

3. Для многих фламандцев Франция — привлекательное направление для отпуска, что повышает мотивацию изучать французский язык⁹.

4. Исходя из исследования 2023 г., 75% жителей Фландрии, 20% населения Валлонии утверждают, что владеют языком соседнего региона на уровне выше, чем A1 по шкале CECR¹⁰.

5. Необходимо учитывать, что франкофоны Фландрии не обязательно валлоны. Это могут быть иммигранты и их потомки¹¹, большая часть которых франкоязычны¹².

⁷ Royaume de Belgique. Loi concernant le régime linguistique dans l'enseignement du 30 juillet 1963 (avec modification de 1982). URL: <https://www.axl.cefanelaval.ca/europe/belgiqueetat-loi63.htm> (дата обращения: 15.11.2025).

⁸ Belgique. Commerce extérieur. 2025 // Ministère de l'économie, des finances et de la souveraineté industrielle, énergétique et numérique. URL: <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Pays/BE/commerce-exterieur-belge#:~:text=Les%20Pays%2DBas%20demeurent%20la,4%2C5%20Md%E2%82%AC> (дата обращения: 15.11.2025). Об экономическом аспекте языкового регулирования см. *Едличко А.И.* Коммерциализация языка в аспекте языковой политики государства // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 118–127.

⁹ Pourquoi les flamands connaissent le français mieux... Op. cit.

¹⁰ Там же.

¹¹ La Région de Bruxelles-Capitale. 09.06.2024. URL: <https://www.axl.cefanelaval.ca/EtatsNsouverains/bruxelles-capitale.htm> (дата обращения: 15.11.2025).

¹² Le PIB par habitant // Wallonie Iweps. 01.09.2025. URL: <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/taux-de-croissance-pib-volume/#:~:text=Le%20PIB%20par%20habitant%20en,%C3%A9tait%20de%2030%20700%20%E2%82%AC.&text=%C3%80%20prix%20courants%2C%20le%20PIB,en%20Flandre%20de%20330%20milliards> (дата об-

По данным СМИ¹³, как фламандское, так и франкофонное население выражает недовольство общегосударственной языковой политикой¹⁴ и упрекает власти в бездействии. Однако в прошлом веке языковой вопрос пытались урегулировать с помощью введения коммун с языковыми льготами (*communes à facilités linguistiques*), что закреплено законом от 8 ноября 1962 г. Этот шаг должен был разрешить противоречия между двумя регионами. На 2025 г. льготы введены в 30 коммунах. Они рассчитаны на то население, которое не говорит на доминирующем языке региона¹⁵. Льготы облегчают условия труда при миграции жителей между Валлонией, Фландрией и Брюсселем. Согласно имеющимся данным, в таких коммунах предписывается: 1) перевод административных документов на второй язык, 2) образовательный процесс на языке, выбранном жителями¹⁶. Больше число таких коммун с льготами расположено во Фландрии, в них франкоязычных жителей больше, чем «фламандофонов» (в 2021 г. от 59% до 78%¹⁷), что также является причиной недовольства: не случайно политика примирения, которая имеет подобные перекосы, с сарказмом называется «компромисс по-бельгийски»¹⁸.

ращения: 15.11.2025); Combien y a-t-il d'immigrés en Belgique ? // RTBF. 11.12.2024. URL: <https://www.rtb.be/article/combien-y-a-t-il-d-immigres-en-belgique-11475708> (дата обращения: 15.11.2025).

¹³ См., например: Le controleur d'un train belge dit «bonjour» en français // Ouest-France. 20.12.2024. URL: <https://www.ouest-france.fr/leditiondusoir/2024-12-20/le-controleur-d-un-train-belge-dit-bonjour-en-francais-un-voyageur-porte-plainte-contre-lui-7268ad5e-159f-406c-8de6-2860b34bbbd8> (дата обращения: 15.11.2025).

¹⁴ Языковое регулирование подразумевает четыре этапа: оценка ситуации; формулирование целей и стратегий; определение тенденций и рисков, распределение ресурсов и конкретные действия [De Robillard, 1997: 39].

¹⁵ Belgique. Le régime des facilités. URL: <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/belgiqueetat-facilites.htm#:~:text=Le%20r%C3%A9gime%20des%20facilit%C3%A9s%20est%20plus%20complexe,communes%20qui%20b%C3%A9n%C3%A9ficie%20d'un%20r%C3%A9gime%20des%20facilit%C3%A9s> (дата обращения: 15.11.2025).

¹⁶ Hermans J. Communes à facilités, mode d'emploi // La Libre. 18.08.2024. URL: <https://www.lalibre.be/belgique/2024/08/18/communes-a-facilite-mode-demploi-WGQRZX6ISRGMBERNVCBM3GBTRQ/> (дата обращения: 15.11.2025).

¹⁷ Dupont K. Les francophones de plus en plus nombreux en Flandre ? // Moustique. 15.10.2021. URL: <https://www.moustique.be/actu/belgique/2021/10/15/les-francophones-de-plus-en-plus-nombreux-en-flandre-213301> (дата обращения: 15.11.2025).

¹⁸ Это аллюзия на манифест «Компромисс бельгийцев» (*le Compromis des Belges*), написанный в 1929 г. публицистом и депутатом, валлоном Ж. Дестре и премьер-министром, фламандцем К. Гюисмансом; авторы выступали за языковую однородность и культурную независимость Фландрии и Валлонии (Jules Destrée. URL: <https://focusonbelgium.be/fr/Connaissez-vous%20ces%20Belges/jules-destree-le-compromis-des-belges> (дата обращения: 15.11.2025)).

Исследование, проведенное нами в 2020 г., показало, что языковые противоречия в тот момент сгладились [Невежина, 2020]. Тем не менее за последние пять лет имели место открытые противостояния фламандского населения французскому языку. Так, в 2021 г. в Ронсе, фламандской коммуне с льготами для носителей французского языка, партия правого толка «Христианские демократы и фламандцы» и «Новый фламандский альянс», выступающие за идею отделения Фландрии от Бельгии, попытались изъять французский язык из публичного пространства. С двуязычных панно были стерты надписи на французском языке, и мэр заявил: «Во фламандском городе все по-фламандски»¹⁹ («*Dans une ville flamande, c'est en néerlandais*»)²⁰, и администрация приняла меры к ограничению льгот для франкофонов²¹. В защиту двуязычного статуса коммуны в 2024 г. в Ронсе сложилась ассоциация «Двуязычный Ронсе» (*Ronse bilingue — Renaix tweetalig*)²², которая периодически обращается за помощью в структуры ООН.

В 2023 г. фламандский министр образования Б. Уэйтс не решил проводить летние курсы французского языка в коммунах, имеющих льготы, во Фландрии, отдав предпочтение обучению нидерландскому языку и математике («*Soutenir des initiatives francophones irait à l'encontre des principes de base de ces cours d'été*»²³).

В конце 2024 г. во французской газете *Ouest-France* появилась статья о том, как контролер в поезде по маршруту Мехелен (Фландрия)-Брюссель приветствовал пассажиров на двух языках: французском и нидерландском²⁴. Житель Фландрии подал жалобу на неуместное обращение на французском языке, что вызвало волну

¹⁹ Здесь и далее перевод мой. — Е.Н.

²⁰ Dupon K. Op. cit.

²¹ Facilités: L'APFF et l'ADHUM dénoncent le jusqu'au-boutisme de la Flandre. URL: <https://www.francophonie.be/ndf/main/fr/pgarfr/arfr1287.html> (дата обращения: 15.11.2025).

²² Ronse bilingue. URL: <https://ronsebilingue-renaixtweetalig.be/> (дата обращения: 15.11.2025).

²³ Le ministre Ben Weyts (N-VA) exige que les cours d'été soient données en néerlandais dans les communes à facilités // RTBF. 10.12.2023. URL: <https://www.rtbfbel/article/le-ministre-ben-weyts-n-va-exige-que-les-cours-d-ete-soient-donnees-en-neerlandais-dans-les-communes-a-facilites-11298861> (дата обращения: 15.11.2025); Querelle linguistique en périphérie bruxelloise... // DH. 10.12.2023. URL: <https://www.dhnet.be/regions/brabant/2023/12/10/querelle-linguistique-en-peripherie-bruxelloise-le-ministre-weyts-refuse-un-projet-de-cours-dete-en-francais-a-rhode-saint-genese-O5WE27TFFZ-BITEYSEAZTXYOGME/> (дата обращения: 15.11.2025).

²⁴ Le controleur d'un train belge dit «bonjour» en français // Ouest-France. Op. cit.

обсуждений в социальных сетях. Жалоба подкреплялась законом от 18.07.1966: на территории региона нужно говорить на языке этого региона²⁵. Этот эпизод вновь вскрыл раны общества, которое ожидает от государства действий по регулированию языковой политики внутри королевства.

Комиссия по языковому контролю (*Commission permanente de Contrôle linguistique*), заключила, что жалоба обоснована²⁶. На защиту контролера встал вице-премьер-министр Бельгии Ж. Жилькине, образно призвав «смахнуть пыль с законов прошлого века»²⁷. В комментариях к статье в газете *Ouest-France*, в большинстве своем написанных с иронией, вновь обсуждают государственное разделение Бельгии по языковому признаку и будущее страны: «Давайте мы разделим Бельгию между Францией, Германией и Нидерландами и оставим небольшое государство, подобное Ватикану, королю? И проблем больше не будет» («*Si on faisait la partition de la Belgique entre France, Allemagne et Hollande et on laisse un petit état du style Vatican pour le roi? Comme ça, plus de problème...*»²⁸). При этом читатели обращаются к национальному и идентитарному вопросам: «Спасибо за шутку, но сейчас не 1 апреля! Какой паспорт у этого нидерландоязычного? Бельгийский?» («*Merci pour la rigolade mais ce n'est pas le 1er avril !! quel passeport a ce néerlandophone ? Belge ?*»); «Бельгия — это искусственно созданная административная «штуковина», но не страна» («*La Belgique, un "machin" administratif artificiel mais en rien un pays...*»²⁹).

²⁵ 18/07/66 Loi Emploi des langues en matière administrative. URL: <https://www.jurion.fanc.fgov.be/jurdb-consult/plainWettekstServlet?wettekstId=5790&lang=fr> (дата обращения: 15.11.2025).

²⁶ Офис организации находится в Брюсселе, президент до 2025 г. — Э. Ван-денбош. La Commission permanente de Contrôle linguistique. URL: <https://vct-cpcl.be/fr/bienvenue> (дата обращения: 15.11.2025).

²⁷ Belgique : un «bonjour» dans un train en Flandre déchaîne les passions // *Le Figaro*. 19.12.2024. URL: <https://www.lefigaro.fr/societes/belgique-un-bonjour-dans-un-train-en-flandre-dechaîne-les-passions-20241219> (дата обращения: 15.11.2025).

²⁸ В комментариях 2010 года к статье *Le Figaro* читатели уже выражали пессимизм по отношению к целостности государства: «...осталось совсем немного, и Бельгия испустит дух» / «...il nous reste peu de temps jusqu'à ce que la Belgique expire son dernier souffle» (URL: <https://www.lefigaro.fr/international/2010/04/19/01003-20100419ARTFIG00754-la-solution-dehaene-pour-en-finir-avec-le-casse-tete-belge-.php> (дата обращения: 15.11.2025)).

²⁹ Национальный вопрос в Бельгии всегда провоцирует громкие и открытые высказывания. Ср. с комментарием депутата Н. Фараже к статье в журнале RTBF: «Никто никогда не осмеливается сказать правду о Бельгии, но это не нация, это искусственное создание» / «*Personne n'ose jamais dire la vérité sur la Belgique, mais ce n'est pas une nation, c'est une création artificielle*» (URL: <https://www.rtf.be/article/>

На защиту и сохранение позиций французского языка во Фландрии встали шесть ассоциаций, объединенные в Коалицию франкоязычных ассоциаций Фландрии (*Coalition des associations francophones de Flandre*)³⁰. В частности, Ассоциация по продвижению франкофонии во Фландрии (*Association pour la promotion de la francophonie en Flandre*) выпускает франкоязычный журнал в печатной и электронной форматах *Nouvelles de Flandre*³¹. На официальном сайте речь идет о мероприятиях на французском языке, при этом выражаются негодование по поводу недостаточной рекламы деятельности журнала и ассоциации, а также страх перед фламандскими экстремистами. Так, Ассоциация считает своей миссией привлечь внимание к проблеме культурного выживания и дискриминации, с которыми сталкиваются все франкоговорящие жители Фландрии. Поскольку Французскому сообществу Валлонии запрещено продолжать субсидирование ассоциаций на севере страны, Ассоциация полагает, что фламандцы контролируют культурную жизнь франкоговорящих. Организация взаимодействует со многими странами-членами Франкофонии, публикует научные и публицистические труды, сотрудничает с университетами Лаоса, Вьетнама, Армении и Бельгии, с 2012 г. ежегодно участвует в Форуме ООН по вопросам меньшинств³².

Помимо этого, во Фландрии (Антверпен, Брюгге, Кортрейк, Гент) существует 14 организаций, задача которых — знакомить желающих с языком, культурой и разнообразием франкофонии, проводя мероприятия и курсы по изучению французского языка³³. Например, слушателей от двух с половиной лет просве-

la-belgique-pas-une-nation-mais-une-creation-artificielle-farage-attaque-verhofstadt-defend-notre-pays-9908701 (дата обращения: 15.11.2025)).

Еще в 1912 г. Ж. Дестре в письме королю Альберу I писал о том, что «бельгийцев не существует» («*il n'y a pas de belges*») (URL: <https://www.axl.cefanelulaval.ca/europe/Belgique-destree-lettre1912.htm> (дата обращения: 15.11.2025)), однако в 1916 г. в журнале *La Grande Revue* он же утверждал, что перед лицом войны «Бельгия — это нерушимая нация» / «*Ainsi la Belgique est une nation, indestructible*» (URL: <https://www.histoire-des-belges.be/au-fil-du-temps/epoque-contemporaine/lettre-au-roi-sur-la-separation-de-la-wallonie-et-de-la-flandre> (дата обращения: 15.11.2025)).

³⁰ La ratification de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales aux oubliettes. URL: <https://www.francophonie.be/caff/main/pdf/cpcaff26092017.pdf> (дата обращения: 15.11.2025).

³¹ Nouvelles de Flandres. URL: <https://www.francophonie.be/ndf/indexfr.html> (дата обращения: 15.11.2025).

³² Там же.

³³ Associations en Flandre. La France en Belgique. 2025. URL: <https://be.diplomatie.gouv.fr/fr/les-associations-en-flandre> (дата обращения: 15.11.2025).

щают с помощью ассоциаций *La Bande à Gavroche*³⁴ и *Les mots passants*³⁵.

Государственного регулирования языковой политики между тем оказывается недостаточно. В частности, к 2025 г. Бельгия так и не приняла Конвенцию по защите национальных меньшинств (*Convention-cadre pour la protection des minorités nationales*³⁶), поэтому правовой статус франкоязычного сообщества во Фландрии все еще не определен. Совет Европы неоднократно рекомендовал Бельгии ратифицировать Протокол № 12 к Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод³⁷, однако королевство не подписало указанный протокол, запрещающий все формы дискриминации, включая дискриминацию по признаку языка (в частности, отказ в субсидиях культурным и спортивным ассоциациям и пр.³⁸).

Исходя из классификации языковых конфликтов, предложенной в «Словаре социолингвистических терминов», лингвистическое противостояние в Бельгии можно охарактеризовать как лингвоэтническое и лингвопрагматическое, или «...результат целенаправленных действий политиков, представляющих, как правило, интересы либо наиболее многочисленной в данном административно-территориальном образовании этнической группы, либо группы, занимающей по тем или иным причинам главенствующее положение...»³⁹. Из четырех стадий языкового конфликта, описанных А.Н. Биткеевой и С.В. Кириленко [Биткеева, Кириленко, 2023: 193], конфликт в Бельгии миновал латентную и начальную стадии уже в 1830 г., и теперь колеблется между стадией социальной напряженности и непосредственным конфликтом. Характерные черты этого этапа следующие: тревога говорящих, недоверие властям, проявление признаков готовности противостоять нежелательным

³⁴ La Bande à Gavroche. URL: <https://www.labandeagavroche.be/> (дата обращения: 15.11.2025).

³⁵ Les mots passants. URL: <https://associationsfrancaises.be/listings/les-mots-passants/> (дата обращения: 15.11.2025).

³⁶ Convention-cadre pour la protection des minorités nationales. URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2002/360/fr> (дата обращения: 15.11.2025).

³⁷ Протокол №12 к Конвенции о защите прав человека и основных свобод. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901868019> (дата обращения: 15.11.2025).

³⁸ Les francophones de Flandre dénoncent l'absence d'organe chargé de lutter contre les discriminations linguistiques. 2017. URL: <https://www.francophonie.be/caff/main/pdf/cpcaff10052017.pdf> (дата обращения: 15.11.2025).

³⁹ Словарь социолингвистических терминов / Под ред. В.Ю. Михальченко. М., 2006. С. 105.

изменениям, обострение проблемных ситуаций. Адресат требований — региональные власти [Там же: 202]. В блоге *Les plats pays* отмечается, что серия социолингвистических исследований 2017, 2020, 2021, 2022 гг., проведенных агентством *Noir, Jaune, Blues* под эгидой фонда *Ceci n'est pas une crise*⁴⁰, показала, что и фламандцы, и валлоны испытывают одинаковые чувства небезопасности, уязвимости и страха⁴¹.

Выводы

Настоящее исследование показало, что языковая ситуация в Бельгии дополняет разнообразный ландшафт франкофонии. Эту ситуацию в настоящее время нельзя назвать спокойной. Она обнажает конфликт, имеющий глубокие исторические корни, а также выявляет политические, национальные и идентитарные проблемы страны. Очевидна потребность в выработке комплекса стратегий по предупреждению дальнейших противоречий и регулированию существующих проблем с учетом нужд всех акторов, в общегосударственном масштабе. Помимо этого, в потенциально спорных ситуациях язык используется как повод для углубления конфликта. Сдерживающим фактором является деятельность организаций, которые имеют поддержку со стороны ООН и Франции. Тем не менее французский язык теряет свои позиции.

Данная тема имеет научный потенциал, который проявляется в следующих аспектах: необходимость оценки взаимовлияния языковой и внутренней/внешней политики государства; выбор иностранных/вторых языков в сфере образования; лексикографическая политика; академические исследования языка; выбор языка коммуникации в научных, политических, международных, профессиональных сообществах. Очевидна потребность в проведении социолингвистического анкетирования жителей Валлонии и Фландрии, в анализе особенностей креолизованного поликодового текста (мемов, карикатур) с целью выявления стимулов конфликта в контексте сопоставления с другими регионами, в которых существуют языковые конфликты.

⁴⁰ Lechien A. Noir Jaune Blues, cinq après ... // RTBF. 23.01.2023, URL: <https://www.rtbf.be/article/noir-jaune-blues-cinq-ans-apres-un-belge-sur-deux-souhaite-une-gouvernance-autoritaire-11139090> (дата обращения: 15.11.2025).

⁴¹ Scheltiens V. Belges ou Wallons et Flamands? Des identités sous tension // Les plats pays. 26.04.2024. URL: <https://www.les-plats-pays.com/article/belges-ou-wallons-et-flamands-des-identites-sous-tension/> (дата обращения: 15.11.2025).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бакеландт Ф.* Политический кризис и вопрос национальной идентичности в Бельгии: о фламандско-валлонском конфликте // Франкоязычные культуры: проблемы языка и общества: Учебное пособие / Под ред. Т.Ю. Загряжиной. М.: Издательство Московского университета, 2011. С. 95–117.
2. *Биткеева А.Н., Кириленко С.В.* Измерение конфликтогенного потенциала языковой ситуации: поиск инструментария // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2023. № 4. С. 192–207.
3. *Биткеева А.Н., Кириленко С.В.* Языковые конфликты // Социолингвистика. 2022. № 4 (12). С. 199–208. DOI:10.37892/2713–2951-4-12-199-208
4. *Загряжкина Т.Ю.* Процессы ареального варьирования романских языков и культур (на примере франкоязычного пространства) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 2. С. 56–57.
5. *Загряжкина Т.Ю.* Феномен Франкофонии: от универсализма к культурному разнообразию // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 9–23.
6. *Едличко А.И.* Коммерциализация языка в аспекте языковой политики государства // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 118–127.
7. *Намазова А.С.* Лингвистический раскол и особенности распространения фашизма в Бельгии (1919–1945 гг.) // Фашизм, неофашизм и их преступная практика: сборник статей памяти Елены Дмитриевны Строгановой. М.: ООО Издательство «Весь Мир», 2021. С. 256–281.
8. *Невежина Е.А.* Взаимодействие культур в полилингвальном пространстве: франко-фламандский конфликт от истоков до наших дней // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 2. С. 118–130.
9. *Разумова Л.В.* Языковая ситуация в Бельгии в исторической перспективе: Монография. Чита: Изд-во ЗабГУ, 2014.
10. *Степанов Г.В.* Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. М.: Наука, 1976.
11. *Тишков В.А., Шабаетов Ю.П.* Этнополитология: политические функции этничности: учебник для вузов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011.
12. *Bénit A.* La Flandre et le français: une histoire mouvementée // Linguistique plurielle / Coord. Par J.P. Martinez et al. Vol. 6. 2006. Pp. 743–753.
13. *Blampain D., Goosse A., Klinkenberg J.-M., Wilmet M.* Le français en Belgique. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1997.
14. *De Robillard D.* Aménagement linguistique // Sociolinguistique. Les concepts de base / Coord. par M.-L. Moreau. Sprimont: Mardaga, 1997. Pp. 36–41.
15. *Calvet L.J.* La Guerre des langues et les politiques linguistiques. Payot, 1987.
16. *Cargile A.C., Giles H., Clément R.* Language, conflict, and ethnolinguistic identity. 1995. URL: https://www.researchgate.net/publication/216308575_Language_conflict_and_ethnolinguistic_identity_theory (дата обращения: 15.11.2025).
17. *De Coster M.* Les enjeux des conflits linguistiques: le français à l'épreuve des modèles belge, suisse et canadien. Paris: L'Harmattan, 2007.
18. *Francard M.* Nef des Fous ou radeau de la Méduse ? Les conflits linguistiques en Belgique // Linx. 1995. No 33. Situations du français. Pp. 31–46.

19. Kasbarian J.-M. Langue minorée et langue minoritaire // Sociolinguistique. Les concepts de base / Coord. par M.-L. Moreau. Sprimont: Mardaga, 1997. Pp. 185–188.

20. Klinkenberg J.-M. Votre langue est à vous : Quarante ans de politique linguistique en Belgique francophone. Paris: L'Harmattan, 2020.

Elizaveta A. Nevezhina

THE STATUS OF THE FRENCH LANGUAGE IN FLANDERS, BELGIUM

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; liza@nevezhina.ru

Abstract. This article aims to clarify the status of the French language in the northern Flemish-speaking region of Belgium—Flanders—from a microsociolinguistic perspective over the past five years (2020–2025). It focuses on the situation of the minority French-speaking community, which faces discrimination within the Flemish region. Francophones strive to preserve their cultural identity and the right to communicate in their native language in everyday life, and their efforts are supported by educational organizations. The article analyzes the causes and manifestations of language conflict using regulatory documents, statistics, official websites of organizations, media, and epilinguistic discourse. The theoretical basis for the study is the work of Russian and international specialists in the fields of sociolinguistics, language variety studies, conflict studies, and areal linguistics. The article concludes that the language conflict remains acute. The authors note the decline in the spread of French in the Flanders region, the lack of clear strategies for resolving existing linguistic contradictions, and emphasize the importance of further studying the conflict that may be inevitable in a multilingual environment.

Keywords: French language; francophonie; language conflict; minority language community

For citation: Nevezhina E.A. (2026) The status of the French language in Flanders, Belgium. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 104–118. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-7 (In Russ.)

About the author: Elizaveta A. Nevezhina — PhD in Philology, Associate Professor of the Department of French Language and Culture at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University; liza@nevezhina.ru

REFERENCES

1. Bakelandt F. 2011. Politicheskii krizis i vopros natsional'noi identichnosti v Bel'gii: o flamandsko-vallonskom konflikte [Political crisis and the question of national identity in Belgium: on the Flemish-Walloon conflict]. In Zagryazkina T.Yu. (ed.) *Frankoyazychnye kul'tury: problemy yazyka i obshchestva: Uchebnoe posobie*

- [Francophone cultures: problems of language and society: a textbook]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, pp. 95–117. (In Russ.)
2. Bitkeeva A.N., Kirilenko S.V. 2023. Izmerenie konfliktogennogo potentsiala yazykovoi situatsii: poisk instrumentariya [Measuring the conflict potential of a language situation: search for instruments]. *VolSU Bulletin. Series 2: Linguistics*, no. 4, pp. 192–207. (In Russ.)
 3. Bitkeeva A.N., Kirilenko S.V. 2022. Yazykovye konflikty [Language conflicts]. *Sociolinguistics*, no. 4 (12), pp. 199–208. DOI:10.37892/2713–2951-4-12-199-208 (In Russ.)
 4. Zagryazkina T.Yu. 2023. Protsessy areal'nogo var'irovaniya romanskikh yazykov i kul'tur (na primere frankoyazychnogo prostranstva) [Processes of areal variation of romance languages and cultures (on the example of the french-speaking space)]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 56–57. (In Russ.)
 5. Zagryazkina T.Yu. 2019. Fenomen Frankofonii: ot universalizma k kul'turnomu raznoobraziyu [The phenomenon of Francophonie: from universalism to cultural diversity]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 9–23. (In Russ.)
 6. Edlichko A.I. 2017. Kommertsializatsiya yazyka v aspekte yazykovoi politiki gosudarstva [Commercialization of language in the aspect of state language policy]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 118–127. (In Russ.)
 7. Namazova A.S. 2021. Lingvisticheskii raskol i osobennosti rasprostraneniya fashizma v Bel'gii (1919–1945 gg.) [Linguistic schism and features of the spread of fascism in Belgium (1919–1945)]. In *Fashizm, neofashizm i ikh prestupnaya praktika: sbornik statei pamyati Eleny Dmitrievny Stroganovoi*. Moscow, OOO Izdatel'stvo “Ves' Mir”, pp. 256–281. (In Russ.)
 8. Nevezhina E.A. 2020. Vzaimodeistvie kul'tur v polilingval'nom prostranstve: franko-flamandskii konflikt ot istokov do nashikh dnei [Interaction of cultures in a multilingual space: the Franco-Flemish conflict from its origins to the present day]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 118–130. (In Russ.)
 9. Razumova L.V. 2014. Yazykovaya situatsiya v Bel'gii v istoricheskoi perspektive: Monografiya [The language situation in Belgium in historical perspective: monograph]. Chita, Izd-vo ZabGU. (In Russ.)
 10. Stepanov G.V. 1976. *Tipologiya yazykovykh sostoyanii i situatsii v stranakh romanskoi rechi* [Typology of linguistic states and situations in Romance-speaking countries]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
 11. Tishkov V.A., Shabaev Yu.P. 2011. *Etnopolitologiya: politicheskie funktsii etnichnosti: uchebnik dlya vuzov* [Ethnopolitical science: political functions of ethnicity: textbook for universities]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.)
 12. Bénit A. 2006. La Flandre et le français : une histoire mouvementée. In J.P. Martinez et al. (eds.). *Linguistique plurielle*, vol. 6, pp. 743–753. (In French)
 13. Blampain D., Goosse A., Klinkenberg J.-M., Wilmet M. 1997. *Le français en Belgique*. Louvain-la-Neuve, Duculot. (In French)
 14. De Robillard D. 1997. Aménagement linguistique. In M.-L. Moreau (ed.) *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Mardaga, pp. 36–41. (In French)

15. Calvet L.J. 1987. *La Guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot. (In French)
16. Cargile A.C., Giles H., Clément R. 1995. *Language, conflict, and ethnolinguistic identity*. URL: https://www.researchgate.net/publication/216308575_Language_conflict_and_ethnolinguistic_identity_theory (accessed: 15.11.2025).
17. De Coster M. 2007. *Les enjeux des conflits linguistiques: le français à l'épreuve des modèles belge, suisse et canadien*. Paris, L'Harmattan. (In French)
18. Francard M. 1995. Nef des Fous ou radeau de la Méduse ? Les conflits linguistiques en Belgique. *Linx*, no. 33. Situations du français, pp. 31–46. (In French)
19. Kasbarian J.-M. Langue minorée et langue minoritaire. In M.-L. Moreau (ed.) *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Mardaga, pp. 185–188. (In French)
20. Klinkenberg J.-M. 2020. *Votre langue est à vous : Quarante ans de politique linguistique en Belgique francophone*. Paris, L'Harmattan. (In French)

Статья поступила в редакцию 23.11.2025;
одобрена после рецензирования 12.01.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 23.11.2025;
approved after reviewing 12.01.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КУЛЬТУРЫ

Н.В. Карташева

ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ В ДУХОВНЫХ ШКОЛАХ РОССИЙСКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В XVIII–XIX ВВ.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; natkartasheva@gmail.com

Аннотация. Российские востоковедческие исследования на протяжении всей своей истории были тесно связаны с просветительской и миссионерской деятельностью Российской православной церкви. Изучение восточных языков с миссионерскими целями было инициировано Петром I в начале XVIII века, и тогда же им была создана многоуровневая система духовных школ, способствовавшая повышению уровня интеллектуальной подготовки священнослужителей. Во второй половине XVIII века в различных церковных образовательных учреждениях начинается преподавание языков народов Российской империи и зарубежного Востока. В XIX веке вопрос изучения и преподавания восточных языков приобретает особое значение в контексте формирования единого культурного пространства Империи и национального строительства. В результате, уже в начале XIX века в духовных семинариях и академиях преподавались татарский, чувашский, марийский, калмыцкий, монгольский и другие языки. Выдающиеся ученые, как светские, так и духовные, разрабатывали методические основы миссионерского востоковедения, создавали фонды учебных материалов. В процессе подготовки специалистов, владеющих языками народов Востока, решались не только церковные, но и государственные задачи. Выпускники духовных школ, знающие восточные языки, помимо миссионерской деятельности, занимались переводами, лингвистическими, историческими, этнографическими, культурологическими исследованиями, обучали детей и взрослых в этнических школах и, в конечном счете,

Карташева Наталья Валерьевна — кандидат культурологии, доцент, зав. кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; natkartasheva@gmail.com

© Карташева Н.В., 2026



выполняли важную культурную задачу в масштабах Российской империи и за ее пределами.

Ключевые слова: восточные языки в России, ориенталистика, Иакинф Бичурин, духовные школы, Казанская духовная академия, Пекинская духовная миссия, Русско-монгольская школа

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-8

Для цитирования: Карташева Н.В. Преподавание восточных языков в духовных школах Российской православной церкви в XVIII–XIX вв. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 119–134. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-8

Введение

История преподавания восточных языков в духовных школах Российской православной церкви — феномен малоизученный, долгое время находящийся на периферии исследовательского интереса. Тем более важным является определение масштаба данного явления и выявление возможных перспектив дальнейшего его изучения. Целями проведенного нами анализа было определение основных этапов развития анализируемого феномена; выделение наиболее значимых церковных центров преподавания восточных языков; анализ специфически миссионерского характера выбора языков для преподавания в духовных школах; выявление неразрывной связи педагогического и исследовательского аспекта российского миссионерского востоковедения. При этом нельзя было не принимать во внимание, что, рассматривая преподавание восточных языков в учебных заведениях духовного ведомства в масштабе двух столетий, мы имеем дело не с единой, централизованной и последовательно развивающейся системой. Скорее, это множество различных по масштабу и продолжительности эпизодов, возникающих на фоне непрерывно меняющейся внешне- и внутреннеполитической ситуации в России и зависящих от множества объективных и субъективных факторов.

Кроме того, многочисленные сведения о преподавании восточных языков в русских духовных школах пока не сведены в единое исследование. Между тем это явление представляет собой уникальную страницу в истории отечественной педагогики и культуры в целом. Методическое обеспечение преподавания восточных языков: учебная литература, словари, грамматики, описания методов преподавания, содержащиеся в исторических источниках, — в основной массе не изучены и не рассматривались исследователями как единое целое.

Таким образом, предметом исследования является сложное, малоизученное, протяженное во времени явление, что и определило обзорный характер нашей статьи.

Полиэтничность является одной из важнейших особенностей России, присущей ей с момента возникновения государственности. Непростая история взаимоотношений различных в языковом, культурном и религиозном плане этносов перешла в новую фазу в имперский период, когда задачи поддержания внутреннего согласия и строительства нации осложнялись масштабами страны, неравномерностью экономического развития и многими другими факторами. Роль Российской православной церкви в процессе национальной консолидации по-разному оценивается исследователями, но, по-видимому, вопрос о соотношении миссионерских и русификаторских целей церковной политики не имеет однозначного ответа, так как подразумевает множество разнообразных ситуаций, несводимых к единому сценарию. Однако, не вызывает сомнения тот факт, что в своих миссионерских устремлениях Российская церковь внесла значительный вклад в развитие культур народов России. Решая практические задачи, церковные ученые создавали письменность для народов Поволжья, Алтая и Сибири, переводили богослужебные книги и просветительскую литературу на языки этих народов, тем самым обогащая и развивая их культуру, способствовали формированию национальных интеллигенций. Изучение языков нерусских народов империи было необходимым условием для осуществления просветительской миссии, включающей в себя не только христианизацию, но и духовное окормление уже принявших крещение представителей т.н. инородческого населения. Восточные языки в период XVIII–XIX веков преподавались в духовных школах всех уровней (училищах, семинариях, академиях).

Духовные школы Российской православной церкви — это учебные заведения, в которых происходила профессиональная образовательная и воспитательная подготовка будущих священно- и церковнослужителей. В дореволюционный период система духовного образования имела сословный характер и состояла из учреждений разного уровня: училищ, семинарий и академий. Эти заведения решали различные задачи: училища представляли собой самый низший уровень и готовили церковнослужителей и учителей для приходских школ, семинарии были нацелены на подготовку основной массы священнослужителей. Духовные академии готовили препо-

давателей, богословов, ученых, церковно-административные кадры, кроме того, они представляли собой крупные научные центры, при которых были собраны обширные библиотеки, велась издательская деятельность, осуществлялось взаимодействие со светскими академическими и университетскими кругами.

Начало системе специального духовного образования в России было положено в начале XVIII века Петром I, стремившемся, с одной стороны, поднять общий профессиональный уровень во всех сферах общественной жизни, а с другой — упорядочить устройство Русской православной церкви по образцу западных церквей. Исторически закономерно присутствие в программах первых российских духовных школ обязательного латинского языка. Однако малоизвестным является то, что изначальный замысел императора предполагал и изучение языков нерусских народов империи. Обращаясь к патриарху Адриану, Петр говорил о необходимости специально готовить священников, чтобы они знали, как приводить к знанию Бога «христиан православных и зловерцев татар, мордвы и черемисы и иных» [Соловьев, 1865: 116].

Таким образом, с самого начала организации духовных школ Российской православной церкви перед ними была обозначена задача изучения языков тюркской, монгольской, тунгусо-маньчжурской групп. И практически в тот же период российской истории возникает необходимость в развитии коммуникации с дальними восточными соседями империи, при этом обстоятельства складываются так, что дипломатическую миссию в Цинской империи приходится выполнять духовным, а не светским посланникам. Так в поле внимания представителей церкви попадают языки монгольский, китайский и маньчжурский. Кроме того, в отдельных духовных учебных заведениях в XIX веке изучались языки семитской (арабский и еврейский), кавказской (грузинский, черкесский), иранской (осетинский) групп.

Преподавание восточных языков в духовных учебных заведениях преследовало несколько целей. Главной целью, конечно же, была подготовка к миссионерской деятельности, к проповеди среди некрещенных народов империи. Кроме того, традиция христианского благовестия на языке обращаемого народа, унаследованная русской церковью от свв. Кирилла и Мефодия, предполагала и обучение на родном языке принявших христианство народов, не знающих русского, и создание письменности там, где ее еще нет, и переводы церковных текстов, и богослужение на языке местного населения — и для всего этого требовалось свободное владение языками.

К числу практических целей, с которыми преподавание восточных языков было введено в программы духовных школ, можно отнести и подготовку преподавателей и переводчиков для нужд как церковных, так и государственных учреждений. В высшей духовной школе — Духовной академии — преподавание восточных языков было частью подготовки исследователей духовной культуры, религии, языка и истории народов Востока, а также высококвалифицированных переводчиков, способных профессионально переводить богослужебные и богословские тексты, в том числе на восточные языки с церковнославянского, греческого, латыни, а иногда и с новых западноевропейских языков.

В дореволюционной литературе тема преподавания восточных языков в духовных школах нашла отражение, прежде всего, в разнообразных и многочисленных методических изданиях, среди которых особое место занимают труды участников Пекинской духовной миссии и преподавателей Казанской духовной академии и семинарии. Разрозненные сведения по истории изучения восточных языков в церковных образовательных учреждениях содержатся в некоторых дореволюционных сочинениях по истории российского востоковедения. Особую ценность представляет собой труд Николая Ивановича Веселовского «Сведения об официальном преподавании восточных языков в России», содержащий в себе едва ли не единственное систематическое изложение данных о преподавании восточных языков в российских учебных заведениях на момент издания (1879 г.) [Веселовский, 1879]. Отдельным, подробным разделом в монографии Веселовского даны сведения об учреждениях Духовного ведомства.

В советский и постсоветский период сведения об изучении восточных языков в духовных школах в основном содержатся в монографических трудах, посвящённых истории российского востоковедения в целом или в его региональных вариантах [История отечественного востоковедения ... , 1990; История отечественного востоковедения ... , 1997; Скачков, 1977; Кононов, 1982]. Собственно педагогические аспекты данного явления освещены весьма кратко и фрагментарно, акцент в большинстве работ сделан на лингвистических исследованиях, либо на фактографии (количество студентов, годы преподавания того или иного языка, персоналии преподавателей и т.п.). Значительный корпус методической литературы, созданный в дореволюционный период, а также сведения об организации педагогического процесса пока не систематизированы и не стали

предметом отдельного исследования. Между тем, собранные воедино дидактические материалы по преподаванию восточных языков в духовных школах могли бы дополнить историю русской педагогики ценной страницей.

Преподавание восточных языков в контексте российского востоковедения

Российское востоковедение — не просто одна из отраслей гуманитарных исследований. *Познание Востока* на протяжении столетий было насущной потребностью русского человека. Восток для России — это, разумеется, близкие и дальние соседи, с которыми нужно буквально находить *общий язык*, но прежде всего, Восток — это внутреннее пространство, народы и земли, разными судьбами вошедшие в имперскую ойкумену. Говорить на восточных языках — как «внешних», так и «внутренних», было необходимо, но необходимость эта была обусловлена совершенно разными, порой взаимоисключающими целями: государственно-дипломатическими, военными, торговыми, административными, культурными, миссионерскими, наконец. Систематическое изучение китайского, маньчжурского и монгольского языков было начато еще в 20-е годы XVIII века сотрудниками Пекинской миссии. В последующие годы интерес к Востоку в Российской православной церкви развивался и воплощался в многообразных формах — создании письменности, переводах, книгах, учебных курсах и прочем. Неудивительно, что история изучения восточных языков в России, неразрывно связанная с более широким познанием культуры и истории Востока, интересна и богата именами, событиями и увлекательными сюжетами.

Если же говорить именно о *преподавании* восточных языков в России, то многообразие целей, места и времени привело к появлению особого, сложного историко-педагогического феномена, который включает в себя различные культурологические, дидактические, психологические, организационные аспекты. На протяжении XVIII и XIX веков восточные языки в России преподавались в очень разных условиях: в школах, специально открытых при Академии наук, при Азиатском департаменте МИД, при губернских канцеляриях, при посольствах, при монастырях и архиерейских домах; в кадетских корпусах, казачьих училищах и Военной академии; в университетах, институтах, семинариях, училищах, гимназиях, духовной академии. Особое место в истории преподавания восточных языков в России занимают такие учебные заведения, как

Кяхтинская школа китайского языка, Азиатская школа в Омске, Лазаревский институт восточных языков, Восточный институт при Ришельевском лицее в Одессе и др. Первые десятилетия XIX века стали временем расцвета университетского востоковедения, соединившего преподавание восточных языков с их научным изучением. По свидетельству авторитетного историографа российского востоковедения Н.И. Веселовского, уже в XVIII столетии «в России изучались все распространенные восточные языки. К концу века появились в печати многочисленные грамматики, азбуки, словари и другая учебная литература по этим языкам» [Веселовский, 1879: 95].

Восточные языки в учебных программах православных духовных школ появились в 1770–1780 годах [История отечественного востоковедения ..., 1990: 71], хотя уже в первой половине XVIII века участие духовенства в изучении и преподавании восточных языков было весьма заметным. В XIX веке происходит расцвет академического востоковедения в Казанской Духовной Академии, тюркские, монгольские, угро-финские языки начинают изучать в семинариях и духовных училищах. Очевидно, что главной предпосылкой появления восточных языков в духовной школе была необходимость вести проповедь христианства на родных и понятных для нерусских народов языках. Однако миссионерские цели не ограничиваются практическим освоением языка, а всегда предполагают глубокое проникновение в этнический склад мышления, в духовную культуру и ментальность обращаемого народа. Вследствие этого рядом с практическими курсами восточных языков в программах духовных школ появляются историко-культурные дисциплины, например, «История арабской словесности» или «История древних турецко-татарских народных племен», а миссионерское отделение Казанской духовной академии становится средоточием востоковедных исследований высокого уровня и местом собирания восточной литературы, в том числе раритетов, привезенных русскими учеными, миссионерами и паломниками из-за границы.

Интерес к изучению восточных языков в миссионерских целях существовал в Российской православной церкви задолго до того, как эти языки закрепились в учебных планах духовных школ. Отправляясь на проповедь к нерусским народам, миссионеры не всегда пользовались услугами толмачей-переводчиков, многие из них самостоятельно осваивали незнакомые прежде языки. Попытки организовать преподавание языков предпринимались при монастырях

и архиерейских домах в епархиях с коренным нерусским населением или в приграничных восточных землях. Одним из наиболее заметных начинаний стала так называемая «Мунгальская (монгольская) школа» (позже переименованная в «Русско-монгольскую»), открытая в 1725 году при Вознесенском монастыре города Иркутска. Организатором школы стал настоятель монастыря архимандрит Антоний Платковский (1682–1746), выпускник Киево-Могилянской академии. Иркутск, расположенный на перекрестке путей, связывавших Россию с Китаем и другими странами Дальнего Востока, стал первым центром по изучению монгольского, китайского и маньчжурского языков. Целью создания школы была подготовка как миссионеров для бурят и монголов, так и переводчиков для дипломатических и торговых целей. Школа стала первым учебным заведением в Восточной Сибири, просуществовала в общей сложности 20 лет и подготовила целый ряд знатоков восточных языков.

В 1728 году Архимандрит Антоний Платковский был назначен начальником второй духовной миссии в Китае. С собой он взял трех наиболее успешных воспитанников Русско-монгольской школы, среди которых был и Иларион Россохин (1707—1761), ставший впоследствии первым российским синологом, крупным специалистом по культуре и истории стран Востока — Китая, Маньчжурии, Японии. Российская духовная миссия в Китае, Пекинская миссия, существовавшая почти непрерывно с 1715 по 1954 годы, сыграла важнейшую роль в становлении и развитии российского востоковедения. Значителен и ее вклад в изучение восточных языков — уже с 1721 года в миссию стали специально посылать учеников духовных учебных заведений для изучения китайского и маньчжурского. И хотя Пекинская миссия не была образовательным учреждением, нельзя не сказать о ее ключевой роли в укреплении научных основ изучения и преподавания языков Востока.

Вероятно, одной из наиболее ярких личностей, которых дала России Пекинская миссия, был иерей Иакинф Бичурин (1777–1853) (мирское имя — Никита Яковлевич Бичурин), знакомец Пушкина, приятель иркутских декабристов, фигура яркая и экстраординарная. Во время служения в Пекинской миссии он выучил китайский, маньчжурский, монгольский, тибетский и корейский языки. Бичурину принадлежит множество переводных и оригинальных трудов по языку, культуре, истории Востока. Будучи человеком, страстно влюбленным в культуру Китая, он своими рассказами и публикациями сумел увлечь многих современников, в числе которых и Пушкин, и Белинский, и Достоевский. Но нам важно отметить,

что именно Иакинф Бичурин в 1835 году создал в Кяхте училище китайского языка для купеческих детей, и разработанная им программа 4-летнего обучения вывела на качественно новый уровень методику преподавания и изучения китайского. По усовершенствованной «Китайской грамматике» Иакинфа Бичурина велось преподавание в России вплоть до XX века.

Примерно в то же время, когда в пограничной Кяхте о. Иакинф Бичурин создал училище китайского языка, в Казанском университете была открыта первая в России кафедра китайского языка, которую возглавил один из бывших членов Российской духовной миссии в Пекине архимандрит Даниил (Сивиллов) (1798–1871). Следует подчеркнуть, что востоковедение в императорской России было той исключительной сферой, в которой церковная и светская наука не просто сотрудничали, а действовали нерасторжимо. Взаимодействие в сфере изучения восточных языков происходило как в теоретическом, так и в практическом плане. Примером подобного сотрудничества могут служить летние практики студентов светских учебных заведений в заграничных духовных миссиях — так, студенты Восточного института совершенствовали свои знания языков в Пекинской и Японской духовных миссиях. Также известны случаи, когда лица духовного звания оканчивали светские учебные заведения, например иеромонах Павел Ивановский, выпускник корейского отделения Владивостокского Восточного института, стал начальником и активным строителем Российской православной миссии в Корее.

По мере развития духовных школ расширилось и преподавание в них языков народов Поволжья и Средней Азии. В XIX веке задача миссионерской проповеди и обучения новокрещенных членов церкви актуализировалась в более широком контексте задач национального строительства и выбора стратегий ассимиляции восточных народов в единое национальное государство. В результате уже в начале XIX века в духовных семинариях и академиях преподавались татарский, арабский, калмыцкий, монгольский, чувашский, черемисский (марийский) языки. В процессе подготовки специалистов, владеющих языками народов Востока, решались не только церковные, но и государственные задачи.

Уникальным центром по изучению и преподаванию восточных языков стала Казанская духовная академия, созданная в 1797 году на основе Казанской семинарии. Значимость этого духовно-образовательного центра была предопределена необходимостью распростра-

нения православной культуры на огромное восточное пространство империи, духовные потребности которого не могли удовлетворить далеко отстоящие Киевская, Санкт-Петербургская и Московская духовные академии, имеющиеся на тот момент в России. Как писал в своем масштабном труде по истории Казанской духовной академии профессор П.В. Знаменский, в то время было очевидно, что многочисленные представители угро-финского, татарского и монгольского племен, живущие на обширной территории Казанского округа, «доселе нуждаются в христианском просвещении, и для сообщения им этого просвещения нужны люди, знающие их языки, нравы и верования» [Знаменский, 1891: 5].

В 1800 году в Казанской академии началось изучение татарского языка, основным пособием при этом была печатная грамматика священника Александра Троянского (1779–1824). Изучение татарского языка было обязательным только для студентов из мест со значительной долей инородческого населения. Всего изучавших татарский язык в различные годы насчитывалось от 20 до 100 чел. В 1808 году в силу административных причин Академия была вновь преобразована в семинарию, однако преподавание татарского языка в ней продолжалось. В 1845 году Казанская Духовная академия была восстановлена и в ней были открыты две кафедры (разряда): турецкого, татарского и арабского языков и монгольского и калмыцкого языков. Распределение языков по «разрядам» свидетельствует, что в основу был положен миссионерский принцип, и языки изучались неразрывно с духовными представлениями и верованиями определенных этнических и религиозных групп, исповадовавших ислам и ламаизм соответственно. С момента восстановления в Академии начинается расцвет восточного языкознания, преподавателями становятся выдающиеся лингвисты и знатоки восточных языков и культур своего времени. Первыми преподавателями стали профессора Казанского университета А.К. Казем-Бек (турецко-татарский и арабский языки) и А.В. Попов (монголо-калмыцкий язык). В последующие годы восточные языки и смежные дисциплины в Казанской духовной академии преподавали А.А. Бобровников, Н.И. Ильминский, Г.С. Саблуков, Е.А. Малов, М.А. Машанов и другие известные востоковеды. Особенностью преподавания восточных языков в Казанской академии было проведение практических занятий с носителями языка, которые оформлялись в штат как преподаватели. Также в академии существовали «выездные» практики, когда студенты, изучающие татарский язык, получали разговорную практику в татарской слободе, проживая там во время летних каникул.

В 1854 году в Казанской духовной академии по Указу Синода была проведена реорганизация миссионерских отделений, в результате чего появились противомусульманское (с изучением арабского и татарского языков), противобуддийское (с изучением монгольского, бурятского и калмыцкого языков) и чувашско-черемисское (впрочем, просуществовавшее всего несколько лет) отделения. При этом в обязательном порядке во всех трех отделениях преподавали «кроме языков, по три науки — миссионерскую педагогику, этнографию с историей и подробным изложением верований тех или других инородцев и полемику против этих верований» [Знаменский, 1892: 11].

Несмотря на очевидно миссионерские цели преподавания восточных языков в Казанской академии, большое внимание в ней уделялось научно-исследовательской работе. Научные статьи, как лингвистического, так и религиоведческого и этнографического плана публиковали не только профессора, но и студенты академии [Веселовский, 1879: 46]. Осуществлялась серьезная работа по переводам исследовательской литературы с восточных и с западноевропейских языков. Переводам и изучению восточного культурного наследия — литературы, исторических источников, религиозных (исламских, буддийских) текстов уделялось очень большое внимание. Таким образом, преподавание восточных языков в Казанской духовной академии способствовало расширению научных знаний о народах России, обогащению и развитию их культуры и языка. Во второй половине XIX века Казанская духовная академия стала уникальным, единственным в своём роде центром миссионерского востоковедения, отличавшегося своей проблематикой и методологией от университетского и академического востоковедения. «Через своих воспитанников она поддерживала связи с востоковедными центрами в России и за ее пределами: Санкт-Петербургским университетом, Практической Восточной Академией, Пекинской духовной миссией, православной духовной миссией в Японии, Православным палестинским обществом» [Колесова, 2000: 23].

Если целью академического образования была высшая богословская подготовка, то семинарии, что очевидно, имели более прикладные образовательные цели. И преподавание тех или иных восточных языков в них определялось наличием в епархии населения, говорящего на языках тюркской, монгольской или угро-финской групп. Это могли быть как христиане, так и язычники или мусульмане, то есть те, к кому была обращена миссионерская и пастыр-

ская работа в данной епархии. Наиболее часто среди восточных языков преподавался татарский — в 15 семинариях. В четырех семинариях — Казанской, Уфимской, Оренбургской и Симбирской — преподавался чувашский язык; также в четырех — Астраханской, Саратовской, Донской и Ставропольской — преподавался калмыцкий язык. В трех семинариях — Казанской, Нижегородской и Вятской — преподавался черемисский (то есть марийский) язык. В Якутской семинарии — якутский, в Херсонской — крымскотатарский, в Иркутской — монгольский (+разговорный бурятский) язык, и в Тифлисской семинарии — осетинский. Необходимо уточнить, что преподавание названных языков не было неизменной частью учебных программ семинарий на протяжении всего XIX века. Наибольшее количество учащихся, занимавшихся восточными языками в семинариях, приходится на 50-е — начало 70-х годов. После этого наступает сокращение количества и объема преподаваемых языков. Статус восточных языков тоже был очень разный — они могли входить в обязательную программу, могли преподаваться факультативно. В некоторых семинариях их можно было изучать вместо современных европейских (французского и немецкого). Объем преподавания также был различным.

Первая половина XIX века ознаменована широким распространением восточных языков в духовных училищах. До 1869 года восточные языки входили в программу 23 духовных училищ, в основном это был татарский язык, но встречались и маньчжурский, якутский, калмыцкий, монгольский. Но по Уставу духовных училищ 1869 года восточные языки были исключены из числа учебных предметов.

Особым случаем изучения восточного языка в духовной школе Российской православной церкви была практика отправки учащихся в Токийскую православную семинарию для их подготовки в качестве переводчиков японского языка. Семинария в Токио была открыта главой русской духовной миссии в Японии архимандритом Николаем (Касаткиным) в 1875 году. В ее задачи входила подготовка священнослужителей для недавно созданной Японской православной церкви. Программа обучения в семинарии в основном совпадала с российской, за исключением из нее древних языков, учились в ней японские юноши. Российское военное ведомство обратилось к главе миссии с просьбой принять на обучение русских мальчиков. Разумеется, цель их подготовки была далека от миссионерства, они должны были стать переводчиками и сотрудниками разведки. В 1902 году в Токио прибыли первые русские семинаристы. После

окончания русско-японской войны необходимость изучения японского языка стала более понятна в России и количество русских учеников в семинарии увеличилось. Число одновременно обучающихся доходило до 18 человек (1910 год). По свидетельству современников, уровень знания японского языка у тех, кто смог пройти курс обучения до конца, был очень высоким.

Приведенный в статье краткий обзор преподавания восточных языков в духовных школах Российской православной церкви синодального периода позволяет сделать ряд выводов о значимости дальнейшего изучения этой темы.

Исторический опыт преподавания восточных языков в православных духовных школах может быть рассмотрен в контексте межнациональных отношений в Российской империи и соотнесен с современной ситуацией [Овчинникова, 2023]. Объем работы, проделанной православной церковью по изучению и преподаванию языков нерусских народов России опровергает широко распространенное в литературе мнение о православной миссии исключительно как об орудии русификации. Позиции церковных востоковедов по вопросам ассимиляции и культурной унификации были различными, но в большинстве своем они выступали за сохранение этнокультурной уникальности при принятии православной веры.

Другим интересным аспектом темы является взаимодействие религиозного и этнического в языке и культуре. Насколько эти два важнейших начала связаны между собой? Возможно ли сохранение этнического своеобразия при изменении религиозной идентичности? Как меняется язык при введении в него новых религиозных терминов? Как возможен перевод абстрактных понятий богословского характера на еще недавно бесписьменные языки? Многочисленные вопросы, возникающие при изучении языка в миссионерских целях, могут быть рассмотрены на основе опыта православных духовных школ по преподаванию восточных языков.

Изучение восточных языков и культур народов Востока в современных условиях вновь становится актуальным направлением образовательной политики. Исторический опыт, накопленный духовными школами Российской православной церкви, свидетельствует о том, что интерес к Востоку не является конъюнктурным ответом на ситуацию сегодняшнего дня, а укоренён в истории российской культуры и может стать фундаментом для укрепления межкультурного взаимодействия России со странами Азии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Веселовский Н.И.* Сведения об официальном преподавании восточных языков в России. СПб.: Тип. брат. Пантелеевых, 1879.
2. *Знаменский П.В.* История Казанской духовной академии за первый (дореформенный) период ее существования (1842–1870 годы) Вып. 1. Казань: тип. Имп. ун-та, 1891.
3. *Знаменский П.В.* История Казанской духовной академии за первый (дореформенный) период ее существования (1842–1870 годы) Вып. 2. Казань: тип. Имп. ун-та, 1892.
4. История отечественного востоковедения до середины XIX века. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990.
5. История отечественного востоковедения с середины XIX века до 1917 года. М.: «Восточная литература» РАН, 1997.
6. *Колесова Е.В.* Востоковедение в синодальных учебных заведениях Казани: (середина XIX — начало XX веков): автореф. дис. ... к.ист.н.: 07.00.09 Казань, 2000.
7. *Кононов А.Н.* История изучения тюркских языков: Дооктябрьский период. Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1982.
8. *Овчинникова Ю.С.* Учебная программа курса «Культуры народов России» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 166–175.
9. *Скачков П.Е.* Очерки истории русского китаеведения. М.: Наука, 1977.
10. *Соловьев С.М.* История России с древнейших времен. Кн. 3, т. 11–15. М., 1865.

Natalya V. Kartasheva

HISTORY OF TEACHING ORIENTAL LANGUAGES AT THEOLOGICAL SCHOOLS OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH DURING THE 18TH AND 19TH CENTURIES

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; natkartasheva@gmail.com

Abstract. Throughout its history, Russian oriental studies have been closely linked to the educational and missionary activities of the Russian Orthodox Church. At the beginning of the 18th century, Peter I initiated the study of oriental languages for missionary purposes, and he also created a multi-level system of theological schools for the Russian Orthodox Church to help increase the level of intellectual training for clergy. Languages of the peoples of the Russian Empire and those of the East beyond the Russian Empire were taught in various church-run educational institutions.

In the 19th century, the importance of studying and teaching oriental languages grew as part of the process of forming a unified cultural space for the empire and nation-building. This led to the teaching of Tatar, Chuvash, Kalmyk, Mongolian, and other languages in theological seminaries and academies run

by the Russian Orthodox Church at the beginning of the century. Outstanding scholars, both secular and religious, developed the methodological basis of missionary oriental studies and created a wealth of educational materials. Through the training of specialists who spoke the languages of Eastern peoples, they not only fulfilled church-related goals, but also contributed to the state's objectives. Graduates from theological schools who spoke Oriental languages engaged in missionary work, translation, linguistic, historical, ethnographic and cultural research, teaching children and adults in ethnic schools, thus eventually playing an important role in cultural development within the Russian Empire and beyond.

Keywords: Oriental languages in Russia, Orientalism, Iakinf Bichurin, theological schools, Kazan Theological Academy, Beijing Spiritual Mission, Russian-Mongolian School

For citation: Kartasheva N.V. (2026) History of teaching Oriental languages at theological schools of the Russian Orthodox Church during the 18th and 19th centuries. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 119–134. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-8 (In Russ.)

About the author: Natalya V. Kartasheva — PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Head of the Department of Comparative Literature and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; natkartasheva@gmail.com

REFERENCES

1. Veselovskij N.I. 1879. *Svedeniya ob ofitsial'nom prepodavanii vostochnykh yazykov v Rossii* [Information about the official teaching of Oriental languages in Russia.]. Saint-Petersburg, Tipografiya brat'ev Panteleevykh. (In Russ.)
2. Znamenskii P.V. 1891. *Istoriya Kazanskoi dukhovnoi akademii za pervyi (doreformennyi) period ee sushchestvovaniya (1842–1870 gody). Vypusk 1* [The history of the Kazan Theological Academy during the first (pre-Reform) period of its existence (1842–1870). Issue 1]. Kazan, Tipografiya Kazanskogo universiteta. (In Russ.)
3. Znamenskii P.V. 1892. *Istoriya Kazanskoi dukhovnoi akademii za pervyi (doreformennyi) period ee sushchestvovaniya (1842–1870 gody). Vypusk 2* [The history of the Kazan Theological Academy during the first (pre-Reform) period of its existence (1842–1870). Issue 2]. Kazan, Tipografiya Kazanskogo universiteta. (In Russ.)
4. *Istoriya otechestvennogo vostokovedeniya do serediny XIX veka.* [The history of Russian Oriental studies until the middle of the 19th century]. Moscow, Nauka. Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury, 1990. (In Russ.)
5. *Istoriya otechestvennogo vostokovedeniya s serediny XIX veka do 1917 goda* [The history of Russian Oriental studies from the middle of the 19th century to 1917]. Moscow, «Vostochnaya literatura» RAN, 1997. (In Russ.)
6. Kolesova E.V. 2000. *Vostokovedenie v sinodal'nykh uchebnykh zavedeniyakh Kazani: (seredina XIX — nachalo XX vekov)* [Oriental Studies in the Synodal educational institutions of Kazan: (mid-19th — early 20th centuries)] Kazan. (In Russ.)
7. Kononov A.N. 1982. *Istoriya izucheniya tyurkskikh yazykov: Dooktyabr'skii period* [The history of the study of Turkic languages: The pre-October period]. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie. (In Russ.)

8. Ovchinnikova Yu.S. 2023. Uchebnaya programma kursa «Kul'tury narodov Rossii» [The curriculum of the course “Cultures of the peoples of Russia”]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 166–175. (In Russ.)
9. Skachkov P.E. 1977. *Ocherki istorii russkogo kitaevedeniya* [Essays on the history of Russian Sinology]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
10. Solov'ev S.M. 1865. *Istoriya Rossii s drevneishikh vremen. Kn. 3* [The history of Russia since ancient times. Vol. 3]. Moscow. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 24.04.2026;
одобрена после рецензирования 27.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 24.04.2026;
approved after reviewing 27.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

М.А. Платэ

ОБРАЗ МАРИИ СТЮАРТ В ИСТОРИИ ФРАНЦИИ И ШОТЛАНДИИ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; platem@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена диахроническому анализу эволюции образа Марии Стюарт во французском и шотландском культурных пространствах с применением концепции культурной памяти Яна и Алейды Ассман. Цель исследования — выявление механизмов трансформации исторической личности из субъекта коммуникативной памяти в устойчивый символ культурной памяти, а также определение специфики функционирования данного образа в условиях современной коммодификации истории. Актуальность работы обусловлена необходимостью понимания того, как национальные нарративы конструируют идентичность через «фигуры памяти», адаптируясь к меняющимся политическим запросам. На материале литературы Возрождения и Романтизма, живописи школы Клуэ, а также современных медиапродуктов прослеживается динамика восприятия королевы. Во французской традиции образ прошел путь от политико-династического символа «Старого Союза» к эстетизированному идеалу «белой королевы» и романтическому мифу о жертве. В современной Франции он перешел в статус пассивной памяти и функционирует как бренд в индустрии роскоши. В шотландском дискурсе фигура Марии эволюционировала от объекта религиозного отторжения к ключевому символу национальной идентичности и суверенитета и активно используется в политике памяти как маркер отличия от английской гегемонии. Исследование демонстрирует асинхронность культурной памяти: если для Шотландии образ остается элементом активной функциональной памяти, то для Франции стал частью исторического архива, лишенного острой политической коннотации, но сохраняющего коммерческую привлекательность. Результаты подтверждают тезис: устойчивость культурного образа обеспечивается не сохранением первоначального смысла, а способностью к постоянной семиотической «перезагрузке».

Платэ Мария Алексеевна — кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; platem@mail.ru

© Платэ М.А., 2026



Ключевые слова: Мария Стюарт, культурная память, Ян Ассман, Алейда Ассман, Франция, Шотландия, диахронический анализ, коммодификация, Франсуа Клуэ, визуальный канон, национальная идентичность, Старый Союз

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-9

Для цитирования: Платэ М.А. Образ Марии Стюарт в истории Франции и Шотландии: диахронический аспект // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 135–148. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-9

Введение

Культурные связи Франции и Шотландии, исторически оформленные в рамках «Старого Союза» (The Auld Alliance, 1295 г.), представляют собой уникальный феномен межкультурного взаимодействия, выходящий далеко за пределы военно-политического партнерства. Одну из ключевых ролей в этом длительном диалоге играет Мария Стюарт (1542–1587 гг.), чья биография стала не просто историческим фактом, но живым культурным текстом, подвергающимся постоянной реинтерпретации. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к механизмам конструирования исторической памяти и адаптации национальных нарративов в условиях глобализации. Образ Марии Стюарт демонстрирует редкий случай устойчивости культурного кода, способного функционировать на протяжении более чем четырех столетий, меняя свои семиотические характеристики в соответствии с доминирующими дискурсивными практиками каждой эпохи.

Цель данной работы заключается в выявлении диахронической динамики восприятия фигуры Марии Стюарт во французском и шотландском культурных пространствах, а также в анализе механизмов трансформации исторического персонажа в многофункциональный символ современной культуры. Объектом исследования выступает процесс конструирования и трансляции образа королевы, предметом — специфика его репрезентации в визуальном искусстве, литературе и массовых потребительских практиках от XVI века до наших дней.

Методологическую основу составляют историко-культурный подход, метод культурной памяти, семиотический анализ визуальных текстов и концепция культурного трансфера. Ключевым теоретическим инструментом служит концепция немецких исследователей Яна и Алейды Ассман, рассматривающих образ исторической

личности как продукт культурной памяти — социально сконструированного нарратива, который меняется со временем [Assmann, 2014; Assmann, 2016]. В диахронике этот образ проходит путь от реального человека до вневременного символа-мифа, отражающего ценности эпохи. Согласно концепции Ассманов, память переходит из сферы *коммуникативной* (живые свидетели, устные рассказы) в сферу *культурной* (тексты, памятники, ритуалы), где она стабилизируется, но становится также и объектом интерпретации. Каждое новое поколение «перечитывает» личность через призму своих актуальных проблем, осуществляя реконтекстуализацию образа.

В данном исследовании мы опираемся также на наши предыдущие работы, посвященные аспектам культурной ассимиляции и восприятия образа Марии Стюарт во Франции [Платэ, 2015; Платэ, 2018; Платэ, 2023], дополняя их шотландским контекстом и углубляя теоретический анализ через призму теории памяти Яна и Алейды Ассман.

Концепция Яна и Алейды Ассман позволяет рассматривать динамику образа исторической личности не как линейное накопление фактов, а как серию трансформаций коммуникативных кодов. Ян Ассман выделяет два типа памяти: коммуникативную и культурную. Коммуникативная память охватывает период примерно в 80–100 лет (жизнь трех поколений) и характеризуется высокой степенью субъективности, опорой на личный опыт и отсутствие жесткой институционализации. Культурная память, напротив, относится к далекому прошлому, фиксируется в объективированных формах (тексты, изображения, памятники) и требует специальных институтов передачи (образование, праздники, ритуалы) [Assmann, 2014].

Алейда Ассман дополняет эту модель понятиями «функциональной памяти» и «памяти-хранилища» или «архива». Функциональная память активна, она формирует идентичность группы, отбирая и интерпретируя прошлое в соответствии с текущими потребностями настоящего. Архив же содержит пассивную, неактуализированную информацию, которая может быть извлечена и переведена в статус функциональной памяти при изменении культурного контекста [Assmann, 2016].

Применительно к образу Марии Стюарт эта теория позволяет объяснить, почему одна и та же историческая фигура имеет столь разный вес и значение в национальной памяти Франции и Шотландии. Если в XVI веке образ существовал в поле коммуникативной

памяти, расколотой по конфессиональному признаку, то в последующие века он кристаллизовался в культурную память, пройдя стадии мифологизации, романтизации и, наконец, современной коммодификации. Диахронический анализ позволяет проследить, как образ переходил из статуса активного политического символа в статус эстетического канона, а затем — в товарный знак.

Этап I. Коммуникативная память и политическая инструментализация (XVI век)

Прибытие пятилетней Марии Стюарт во Францию в 1548 году ознаменовало начало периода интенсивной культурной ассимиляции шотландской элиты при французском королевском Дворе. Воспитание при дворе Генриха II Валуа и Екатерины Медичи сформировало уникальный культурный гибрид. Мария демонстрировала исключительную лингвистическую адаптивность, предпочитая французский язык и даже инициировав изменение орфографии династического имени со Stewart на Stuart, что символизировало её глубокую интеграцию во франкофонную среду [Bingham, 1975]. Этот лингвистический жест можно рассматривать как первый акт конструирования образа, отделяющий «французскую» Марию от её шотландских корней.

В этот период образ королевы функционировал преимущественно в политико-династическом регистре. Она воспринималась как живой символ альянса, гарант легитимности французского влияния в Британии и воплощение куртуазного идеала. В коммуникативной памяти французских современников Мария была «своей» — франкоязычной, католической, изящной. Стихотворения поэтов группы «Плеяда», Пьера де Ронсара и Жоашена дю Белле, стали текстовым отражением этого восприятия. Ронсар в оде *Sur le départ de la reine d'Écosse* (1561 г.) превращает отъезд Марии в Шотландию в метафизическую катастрофу, называя её «светом Франции» [Ронсар, 1982]. Для Ронсара уход Марии знаменует «увядание природы и молчание муз». Дю Белле разделяет переживания Ронсара, утверждая, что «Шотландия слишком мала для такой королевы». В этих стихах формируется устойчивая оппозиция: цивилизованная, напоминающая райский сад Франция противопоставляется варварской, туманной Британии. Франция в этом дискурсе — пространство счастья, а Шотландия — место ссылки.

Особую роль в канонизации образа Марии сыграл Пьер де Брантом. В своих «Жизнеописаниях знаменитых женщин» он создает детальный психологический портрет королевы, акценти-

руя внимание на её достоинстве перед лицом смерти через сцену прощания с Францией, превратив фразу «Прощай, Франция, я больше никогда тебя не увижу!» в литературный топос [Брантом, 1998].

По возвращении в Шотландию в 1561 году Мария Стюарт столкнулась с радикально иным культурным ландшафтом. Пуританская Шотландия эпохи Реформации, находившаяся под влиянием проповедей Джона Нокса, встретила католическую королеву, воспитанную в роскоши Двора Валуа, с подозрением и враждебностью. Этот исторический разрыв породил первую диалектическую пару в восприятии её образа в рамках коммуникативной памяти: во Франции — идеализированная «белая королева», в Шотландии — чужеродный элемент, несущий угрозу религиозной и социальной идентичности. В шотландском протестантском дискурсе XVI века её имя ассоциировалось с пороком и идолопоклонством. Таким образом, на этапе коммуникативной памяти образ был глубоко расколот: для французов она была воплощением утраченной гармонии Двора Валуа, для шотландских реформаторов — агентом папского Рима.

Этап II. Институционализация и формирование визуального канона (конец XVI — XVII век)

С уходом поколения современников образ Марии Стюарт начал переходить в сферу культурной памяти. Ключевую роль в этом процессе сыграла живопись Северного Возрождения, в частности, творчество Франсуа Клуэ, придворного художника Генриха II. Портреты Клуэ (1549–1560 гг.) не просто задокументировали внешность королевы, но создали устойчивый визуальный канон, функционирующий в наши дни.

Для стиля Клуэ, характерного для северного маньеризма, типичны фарфоровая бледность кожи, подчеркивающая аристократическую чистоту, и рыжевато-каштановые волосы, скрытые под сложным головным убором (аттифэ). Однако ключевой особенностью является психологическая глубина: в отличие от парадных портретов современников, Мария на полотнах Клуэ предстает задумчивой, с легкой «фирменной» тенью меланхолии, что визуально кодирует её трагическую судьбу [Платэ, 2015: 65].

Особую семиотическую нагрузку несут детали костюма и украшения. Портрет «Мария Стюарт в белом трауре» (*Deuil blanc*, 1560–1561 гг.) стал иконическим изображением королевы. После смерти супруга Франциска II королева, согласно обычаю, носила белый траур. Белый цвет, традиционно ассоциировавшийся во Франции

XVI века с трауром, в сочетании с жемчужными нитями создавал сложный символический ряд. Жемчуг в эпоху Возрождения олицетворял непорочность, но в контексте портрета «белой вдовы» он трансформировался в метафору застывших слёз и вечной скорби. Религиозная атрибутика (розарии, массивные золотые кресты) выступала политическим жестом, демонстрирующим верность католицизму в противовес протестантской Англии. Геральдические элементы (флёр-де-лис как символ Франции и чертополох как символ Шотландии), интегрированные в ювелирный гардероб, визуализировали двойную легитимность монарха.

Таким образом, визуальный канон Клуэ зашифровал в себе не просто эстетический идеал, но целую систему политических, религиозных и эмоциональных кодов. Этот канон стал основой для последующей мифологизации. Во Франции эпохи Контрреформации и абсолютизма Марию Стюарт начали канонизировать как религиозный символ. Её образ конструировался как образ католической мученицы, безвинно пострадавшей от рук протестантов (Елизаветы I). Пишутся многочисленные теологические трактаты, трагедии (например, пьеса Антуана де Монкретьена «Шотландка», 1601 г.). Образ Марии использовался французской католической церковью и королями династии Бурбонов для легитимации собственной борьбы с гугенотами внутри Франции. Её реальная шотландская биография полностью заменялась агиографическим нарративом.

В Шотландии процесс институционализации шел иначе. После восшествия на английский престол сына Марии, Якова I (VI), началась государственная «политика памяти». В 1612 году Яков приказал перезахоронить останки матери в Вестминстерском аббатстве и воздвиг в её честь мраморный памятник. С этого момента образ Марии Стюарт официально вошел в государственный пантеон Великобритании, а острые углы её биографии начали сознательно сглаживаться. Однако в народной шотландской памяти образ долго оставался амбивалентным: с одной стороны, как Мария была жертвой английской экспансии, с другой — представительницей ненавистного католического французского Двора.

Этап III. Культурная память: романтический миф и эстетизация (XVIII–XIX века)

В XVIII–XIX веках образ Марии Стюарт окончательно освободился от религиозно-политических оков, превратившись в архетип романтической героини. В тот период происходит, согласно Яну и Алейде Ассман, «формирование устойчивой культурной памяти»,

когда травматичные исторические события теряют свою острую политическую окраску и перерабатываются в эстетические категории.

Во французском культурном пространстве Мария становится символом утраченной эпохи, носителем коллективной меланхолии. Упоминание её имени в романе мадам де Лафайет «Принцесса Клевская» и детальная реконструкция прощания с Францией в «Двух Дианах» Александра Дюма свидетельствуют о переходе от исторической хроники к художественному вымыслу, где фигура королевы служит инструментом создания атмосферы трагического величия и куртуазной ностальгии. Эпоха романтизма окончательно закрепляет за Марией Стюарт статус героини-жертвы. Виктор Гюго увидел в ней личность, раздавленную ходом истории. Для Гюго и Альфреда де Виньи Мария стала символом борьбы живого чувства против «политической машины» Елизаветы Тюдор.

Влияние немецкой литературы, в частности драмы Фридриха Шиллера «Мария Стюарт» (1800 г.), оказало огромное воздействие на французское восприятие образа Марии. Шиллер сознательно пошел на историческую фальсификацию (встреча двух королей, которой не было в реальности), чтобы обострить трагический конфликт свободы и долга. Этот миф укрепил Стефан Цвейг в своей знаменитой беллетризованной биографии «Мария Стюарт». Мария стала универсальным олицетворением «жертвенной женственности», противопоставленной холодному, расчетливому государственному разуму.

В Шотландии XIX века, после акта об Унии 1707 года, образ Марии подвергся тотальной романтизации в рамках движения за возрождение шотландской идентичности. Шотландии требовался миф, утверждающий её культурную самобытность внутри Британской империи. Из «преступницы» Мария превращается в символ «утраченной независимости и былой славы Шотландии». Замок Линлитгов, место её рождения, и Холирудский дворец становятся местами паломничества. Появляется культ реликвий: каждое кольцо, принадлежавшее Марии или копия её посмертной маски транслируют не историю Шотландии, а трагический миф о её королеве.

В этот период происходит постепенная десакрализация политического аспекта биографии Марии Стюарт и сакрализация эмоционального и эстетического аспекта. Королева перестаёт быть субъектом династических интриг и становится символом утраченной эпохи. Данный процесс соответствует механизмам культурной памяти, где история служит материалом для построения национальной идентичности.

Этап IV. Современность: коммодификация и асинхронность памяти (XX–XXI века)

В XXI веке образ Марии Стюарт претерпевает радикальную трансформацию, перейдя из сферы высокой культуры и академической историографии в индустрию роскоши и массовую культуру. Этот процесс иллюстрирует концепцию коммодификации исторической памяти, где архетипические образы конвертируются в экономический и символический капитал. Однако здесь проявляется ключевое различие между французским и шотландским дискурсами, которое можно описать через категории Алейды Ассман: функциональная память vs память-архив.

В современной Франции образ Марии Стюарт переходит в пассивную память («Архив») и коммерциализируется. Алейда Ассман называет этот процесс «функциональным забыванием». Современная французская идентичность строится вокруг ценностей Республики, Просвещения и Великой французской революции. Из монархического прошлого Франция актуализирует лишь ключевые фигуры (Людовик XIV, Наполеон, Жанна д'Арк). Мария Стюарт, бывшая французской королевой всего один год, перестает выполнять какую-либо функцию для французской идентичности.

Согласно концепции Ассманов, архив накапливает информацию, которая потеряла актуальность, но сохраняется для науки. Мария Стюарт во Франции сегодня — это персонаж академических монографий и исторических справочников. Она полностью лишена эмоционального или политического «заряда». Замки Луары (Шамбор, Блуа, Шенонсо), где Мария провела детство и юность, сегодня являются главными пространствами её репрезентации. Однако французская музейная индустрия использует её образ исключительно как декоративный и коммерческий элемент («экскурсионный бренд») для привлечения иностранных туристов. Французы воспринимают её не как часть «своей» истории, а как экзотическую британскую королеву, которая случайно оставила след во французской архитектуре [Платэ, 2023].

Еще одним показательным примером выступает французская индустрия моды. Межсезонная коллекция Chanel 2012 года, представленная в шотландском замке Линлитгов, стала манифестом современной интерпретации королевского наследия. Креативный директор Карл Лагерфельд сознательно объединил эстетику «белой невесты» и «белой вдовы», превратив исторический траурный и свадебный наряды в объекты глобального потребления. Выбор белого атласа для венчания с дофином Франциском, изначально воспри-

нимавшийся как смелый разрыв с традицией, был десакрализован и перекодирован в универсальный символ чистоты и элитарности [Платэ, 2018: 131].

Во французской гастрономической сфере образ также оформлен официально. Дом шампанского Marie Stuart в Реймсе (осн. 1867 г.) использует память о юности королевы в регионе для продвижения своего товара, превращая исторический факт её пребывания в Реймском аббатстве в элемент брендинга.

Для Шотландии диахронический путь развивался по иному сценарию. Здесь образ Марии Стюарт остался в режиме активной функциональной памяти. В контексте современных дискуссий о независимости Шотландии (особенно после Brexit) образ Марии используется как напоминание о периоде, когда Шотландия была самостоятельным, признанным в Европе государством, связанным с Францией «Старым Союзом» против Англии.

Холирудский дворец в Эдинбурге и замок Лохлевен функционируют не только как исторические памятники, но и как интерактивные пространства, где посетителю предлагают ознакомиться с биографией Марии в контексте её противостояния с Елизаветой Тюдор и давления Лондона. Происходит коммерциализация и превращение образа в национальный бренд. Шотландская виски-индустрия активно использует её имя: сорта виски Marie Stuart (Aberlour) и Highland Queen функционируют как маркеры аутентичности и премиального качества. Этикетка виски Highland Queen с изображением Марии верхом на лошади отсылает к её прибытию в Лейт, закрепляя нарратив возвращения законной королевы на родину.

Таким образом, в Шотландии Мария Стюарт сегодня — это ключевое лицо шотландского туризма и культурного суверенитета. Её образ используется для поддержания национальной идентичности, тогда как во Франции он растворился в более мощных республиканских нарративах.

Если рассматривать образ Марии Стюарт в глобальном контексте, то ключевую роль в актуализации её образа сыграл кинематограф. Выход крупных кинопроектов, таких как фильм Джозии Рурк «Две королевы» (2018 г.) и американский сериал «Царство» (2013–2017 гг.), спровоцировал волну интереса к эстетике эпохи Возрождения, получившую названия Renaissance Core и Royalculture. В этих дискурсах Мария Стюарт предстает не только как трагическая историческая фигура, но и как икона стиля. Особое внимание уделено нарядам и украшениям Марии.

Диахронический анализ позволяет выявить фундаментальную асинхронность в восприятии образа Марии Стюарт во Франции и Шотландии.

Критерий анализа	Образ в современной Шотландии	Образ в современной Франции
Режим памяти (по Ассман)	Активная память: образ функционален, эмоционально заряжен, постоянно воспроизводится в обществе	Пассивная память: образ сдан в «архив», зафиксирован в справочниках, но лишен эмоциональной связи с нацией
Роль в идентичности	Символ национальной самобытности, суверенитета и сопротивления внешнему (английскому) влиянию	Эпизодический персонаж эпохи Возрождения; декоративный элемент истории замков Луары
Визуальный канон	Используется для подтверждения исторической преемственности и трагизма национальной судьбы	Используется как эстетический референс в моде (Chanel) и люксовых товарах, оторванный от политики
Характер деконструкции	Феминизация и превращение в национальную «икону», защищающую шотландские ценности	Практически полное растворение образа в более мощных французских нарративах; коммодификация

Если Шотландия сделала Марию Стюарт сакральной «фигурой памяти» для объяснения своего настоящего, то Франция оставила её в «архиве» прошлого, передав монополию на этот миф Великобритании и глобальной поп-культуре. Однако именно благодаря этой «архивной» природе во Франции образ Марии оказался более гибким для коммерческого использования: он не несет багажа современных политических споров, что делает его идеальным для брендов роскоши.

Образ Марии Стюарт во французской и шотландской культуре представляет собой классический пример динамики культурной памяти. Пройдя путь от расколотой коммуникативной памяти эпохи Реформации к институционализированному визуальному канону Франсуа Клуэ и романтическому мифу XIX века, фигура королевы в XXI веке трансформировалась в многогранный культурный продукт.

Исследование, проведенное на основе концепции Яна и Алеиды Ассман, показало, что диахроническая устойчивость культурного образа обеспечивается не сохранением его первоначального смысла,

а способностью к постоянной семиотической «перезагрузке». Во Франции образ перешел из активной политической памяти в пассивный архив, сохранившись преимущественно в форме эстетического канона и коммерческого бренда. В Шотландии же он остался элементом активной функциональной памяти, служащим инструментом конструирования национальной идентичности и политического суверенитета.

Коммодификация образа в современной культуре (кинематограф, мода, гастрономия) демонстрирует десакрализацию исторической трагедии. Мария Стюарт сегодня выступает эффективным ресурсом межкультурной коммуникации, символическим мостом между Францией и Шотландией, позволяющим двум культурам говорить на общем языке истории, искусства и роскоши, нивелируя прошлые религиозные и политические конфликты. Однако этот процесс сопровождается уплощением истории: современный потребитель знает Марию Стюарт как «лицо с жемчугами» из рекламы или сериала, не всегда понимая глубину исторического конфликта, который она олицетворяла. Тем не менее, именно эта адаптивность позволяет образу Марии Стюарт оставаться актуальным спустя пять столетий, подтверждая тезис о том, что культурная память — это не зеркало прошлого, а проекция настоящего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика / Алейда Ассман; пер. с нем. О.А. Кильдюшевой. М.: Новое литературное обозрение, 2016.
2. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Ян Ассман; пер. с нем. М.М. Соколова. М.: Языки славянской культуры, 2014.
3. Брантом П. Жизнеописания знаменитых женщин / Пьер де Брантом; пер. с фр. Н. Эйдельмана. М.: Республика, 1998.
4. Платэ М.А. Культурная ассимиляция шотландцев во Франции: от истоков к современности // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: материалы Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. 2015. Т. 1. С. 64–65.
5. Платэ М.А. Мария Стюарт и ее образ в восприятии французов // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: материалы Междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф. 2018. Вып. 2. Т. 2. С. 130–133.
6. Платэ М.А. Обиньи-сюр-Нер — французский город с шотландским наследием // Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения: материалы III Междисциплинар. науч. конф. М.: КДУ, Добросвет, 2023. С. 516–521.

7. Ронсар П. Сонеты, оды, элегии / Пьер де Ронсар; пер. с фр. В. Левики. М.: Правда, 1982.
8. Bingham C. The Stuart Kingdom of Scotland, 1371–1603. New York: St. Martin's Press, 1975.
9. Castor H. Elizabeth I and Mary Stuart: The Perils of Queenship. London: Faber & Faber, 2018.
10. Fraser A. Mary Queen of Scots. London: Weidenfeld & Nicolson, 1993.
11. Labovitch J. The Reinvention of Mary Stuart in French Romanticism // French Studies. 2011. Vol. 65. No. 2. Pp. 192–208.
12. Nora P. Les Lieux de mémoire. Vol. 1. Paris: Gallimard, 1984.
13. Phillips J.E. Images of a Queen: Mary Stuart in Sixteenth-Century Literature. Berkeley: University of California Press, 1964.
14. Wilkinson A. Mary, Queen of Scots and the French connection // History Today. 2004. Vol. 54. Iss. 5. Pp. 12–19.

Maria A. Platé

THE IMAGE OF MARY STUART IN THE HISTORY OF FRANCE AND SCOTLAND: A DIACHRONIC ASPECT

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; platem@mail.ru

Abstract. This article presents a diachronic analysis of the evolution of Mary Stuart's image in French and Scottish cultural spaces, employing the theoretical framework of cultural memory developed by Jan and Aleida Assmann. The primary objective is to identify the mechanisms through which a historical figure transforms from a subject of communicative memory into a resilient symbol of cultural memory, and to determine the specifics of this image's functioning in the contemporary context of historical commodification. The relevance of this study lies in the need to understand how national narratives construct identity through "figures of memory," adapting to shifting political and social demands. Drawing on materials from Renaissance and Romantic literature, the painting of the Clouet school, and modern media products (cinema, fashion industry, gastronomic branding), the study traces the dynamics of the queen's perception. In the French tradition, Mary Stuart's image evolved from a political-dynastic symbol of the "Auld Alliance" to an aestheticized ideal of the "White Queen," cemented in the visual canon of François Clouet, and subsequently into a romantic myth of a victim of circumstance. In modern France, this image has undergone desacralization and transitioned into the status of passive memory ("archive"), functioning primarily as an element of tourist positioning for the Loire châteaux and as a brand in the luxury industry. Conversely, in the Scottish discourse, Mary's figure evolved from an object of religious rejection during the Reformation to a key symbol of national identity and sovereignty. Today, in Scotland, her image is actively utilized in the politics of memory as a marker of distinction from English hegemony. The research demonstrates the asynchrony of cultural memory

in both countries: while for Scotland Mary Stuart remains an element of active functional memory, for France she has become part of the historical archive, devoid of acute political connotation but retaining high commercial appeal. The results confirm the thesis that the sustainability of a cultural image is ensured not by preserving its original meaning, but by its capacity for constant semiotic reloading and integration into contemporary consumption practices. This comparative perspective highlights how the same historical personality can serve diametrically opposite functions in the national identities of two interconnected cultures.

Keywords: Mary Stuart, cultural memory, Jan Assmann, Aleida Assmann, France, Scotland, diachronic analysis, commodification, François Clouet, visual canon, national identity, Auld Alliance

For citation: Platé M.A. (2026) The image of Mary Stuart in the history of France and Scotland: a diachronic aspect. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 135–148. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-9 (In Russ.)

About the author: Maria A. Platé — PhD in Cultural Studies, Assistant Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; platem@mail.ru

REFERENCES

1. Assmann A. 2016. *Dlinnaya ten' proshlogo: memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika* [Long Shadow of the Past: Memorial Culture and Historical Politics]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ. (In Russ.)
2. Assmann J. 2014. *Kul'turnaya pamyat': Pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokikh kul'turakh drevnosti* [Cultural Memory: Writing, Memory of the Past and Political Identity in High Cultures of Antiquity]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kul'tury Publ. (In Russ.)
3. Brantôme P. 1998. *Zhizneopisaniya znamenitykh zhenshchin* [Lives of Famous Women]. Moscow, Respublika Publ. (In Russ.)
4. Plate M.A. 2015. Kul'turnaya assilyatsiya shotlandtsev vo Frantsii: ot istokov k sovremennosti [Cultural assimilation of the Scots in France: from origins to modernity]. In *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikatsiya*, vol. 1. Moscow. (In Russ.)
5. Plate M.A. 2018. Mariya Styuart i yeye obraz v vospriyatii frantsuzov [Mary Stuart and her image in the perception of the French]. In *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikatsiya*, vol. 2, no. 2. Moscow. (In Russ.)
6. Plate M.A. 2023. Obinyi-syur-Ner — frantsuzskiy gorod s shotlandskim naslediyem [Aubigny-sur-Nère — a French city with Scottish heritage]. In *Kommunikativnyye kody v mezkul'turnom prostranstve kak sredstvo formirovaniya obshchegumanitarnykh kompetentsiy cheloveka novogo pokoleniya*. Moscow, KDU, Dobrosvet Publ. (In Russ.)
7. Ronsard P. 1982. *Sonety, ody, elegii* [Sonnets, Odes, Elegies]. Moscow, Pravda Publ. (In Russ.)

8. Bingham C. 1975. *The Stuart Kingdom of Scotland, 1371–1603*. New York, St. Martin's Press.
9. Castor H. 2018. *Elizabeth I and Mary Stuart: The Perils of Queenship*. London, Faber & Faber.
10. Fraser A. 1993. *Mary Queen of Scots*. London, Weidenfeld & Nicolson.
11. Labovitch J. 2011. The Reinvention of Mary Stuart in French Romanticism. *French Studies*, vol. 65, no. 2, pp. 192–208.
12. Nora P. 1984. *Les Lieux de mémoire*. Paris, Gallimard. (In French)
13. Phillips J.E. 1964. *Images of a Queen: Mary Stuart in Sixteenth-Century Literature*. Berkeley, University of California Press.
14. Wilkinson A. 2004. Mary, Queen of Scots and the French connection. *History today*, vol. 54, no. 5, pp. 12–19.

Статья поступила в редакцию 09.04.2026;
одобрена после рецензирования 26.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 09.04.2026;
approved after reviewing 26.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

М.А. Федоров

РОССИЙСКИЙ ЦИФРОВОЙ FASHION-РЫНОК: КУЛЬТУРНЫЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Национальный исследовательский университет «Высшая школа
экономики»,
Москва, Россия; m.fedorov.brand@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию формирования и развития российского цифрового *fashion-рынка* в контексте трансформации современной креативной экономики и визуальной культуры. Актуальность работы обусловлена активным внедрением цифровых технологий в модную индустрию, что приводит к появлению новых форм производства, распространения и потребления модного продукта. Целью исследования является анализ культурных и технологических факторов становления *digital fashion*, а также выявление особенностей развития данного направления в российском медиапространстве.

В работе рассматриваются ключевые технологические инструменты цифровой моды, включая 3D-моделирование, виртуальные платформы, NFT-технологии и социальные сети, которые формируют новые каналы коммуникации между дизайнерами, брендами и аудиторией. Особое внимание уделяется роли цифровых медиа и онлайн-сообществ в распространении виртуальной одежды и формировании новых эстетических практик. Анализируется взаимодействие модного дизайна с медиаискусством, цифровой графикой и визуальными кодами современной культуры.

В статье показано, что российская *digital-fashion-среда* развивается как междисциплинарная экосистема, объединяющая дизайнеров, художников, программистов, 3D-моделлеров и медиаплатформы. Отмечается, что цифровая мода становится важным элементом современной визуальной культуры и перспективным направлением развития модной индустрии. Сделан вывод о том, что дальнейшее развитие цифрового *fashion-рынка* связано с интеграцией инновационных технологий, расширением виртуальных пространств и формированием новых моделей взаимодействия между модой, искусством и цифровой средой.

Федоров Михаил Андреевич — аспирант Школы дизайна Факультета креативных индустрий НИУ «ВШЭ»; m.fedorov.brand@yandex.ru

© Федоров М.А., 2026



Ключевые слова: цифровая мода, digital fashion, виртуальная одежда, модная индустрия, визуальная культура, медиаискусство, цифровые платформы

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-10

Для цитирования: Федоров М.А. Российский цифровой fashion-рынок: культурные, технологические особенности развития и перспективы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 149–161. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-10

Введение: Трансформации модной индустрии

Цифровая трансформация модной индустрии в XXI веке привела к формированию новых форм художественного производства, распространения и потребления модного продукта. Одним из наиболее заметных феноменов последних лет стало развитие *digital-fashion* — направления, в котором дизайн одежды создается, распространяется и функционирует преимущественно в цифровой среде. Цифровая мода формируется на пересечении нескольких дисциплинарных полей: дизайна одежды, медиаискусства, компьютерной графики, блокчейн-технологий и цифровых коммуникаций.

Особый интерес представляет развитие цифровой моды в России, где формируется собственная модель *digital-fashion-экосистемы*. Российские дизайнеры и художники работают в условиях специфической медиасреды, технологических ограничений и культурных кодов, что приводит к появлению уникальной эстетики и оригинальных стратегий продвижения цифровых коллекций. В отличие от западных платформ, ориентированных преимущественно на собственные социальные сети, метавселенные и крупные маркетплейсы NFT, российская сцена активно использует альтернативные каналы коммуникации и локальные цифровые сообщества.

Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровая мода становится важным элементом современной визуальной культуры и креативной экономики. Анализ локальных особенностей формирования *digital-fashion-среды* позволяет выявить механизмы адаптации глобальных технологических трендов в национальном культурном контексте.

Целью данной статьи является анализ специфики развития российского цифрового фэшн-рынка, его культурных оснований, коммуникационных стратегий и эстетических особенностей. Для достижения поставленной цели рассматриваются особенности формирования цифровой моды как культурного феномена, выявляются

специфические черты российской *digital-fashion-экосистемы*, проводится анализ важности цифровых платформ и сообществ в продвижении цифровых коллекций и определяются визуальные коды отечественного цифрового дизайна.

Методологическую основу исследования составляют культурологический и сравнительный анализы медиаплатформ, а также элементы визуального анализа цифровых коллекций.

1. Российская цифровая мода как феномен современной культуры

Цифровая мода представляет собой новое направление в индустрии дизайна, в котором одежда создается исключительно в виртуальной среде и может существовать без физического воплощения. Подобные проекты распространяются через социальные сети, игровые платформы, метавселенные и NFT-маркетплейсы. Появление *digital-fashion* связано с несколькими ключевыми процессами: развитием технологий 3D-моделирования, распространением блокчейн-экономики и ростом визуальной культуры социальных сетей. Виртуальная одежда позволяет экспериментировать с формами, текстурами и физическими свойствами материалов, которые невозможно реализовать в реальном мире. Кроме того, цифровая мода становится важным инструментом экологической повестки. Производство виртуальных коллекций позволяет снизить расходы на материалы и уменьшить экологический след индустрии моды, что делает *digital-fashion* частью устойчивого развития. Одновременно с этим формируется новая экономика моды, основанная на цифровых активах. NFT-объекты, виртуальные коллекции и цифровые аксессуары становятся самостоятельными культурными и экономическими единицами.

Российская цифровая мода развивается в специфических условиях медиапространства. Ограниченный доступ к некоторым международным платформам и изменение медиапотребления стимулировали формирование альтернативных каналов коммуникации. В результате этого ключевую роль начали играть локальные цифровые сообщества, специализированные каналы и независимые платформы. Подобная среда способствует формированию более камерного, но при этом профессионально ориентированного сообщества дизайнеров, художников и коллекционеров.

Характерной чертой российской *digital-fashion-сцены* является активное взаимодействие между различными креативными индустриями — модой, современным искусством, графическим дизай-

ном и цифровой иллюстрацией. В рамках подобных коллабораций создаются гибридные художественные проекты, объединяющие элементы модного дизайна, медиаарта и визуальных экспериментов.

Также важным фактором является культурная специфика постсоветского пространства. Многие дизайнеры активно используют визуальные коды 1990-х годов, элементы уличной культуры, графику постсоветского модернизма и эстетические мотивы раннего цифрового интернета.

Российский цифровой фэшн-рынок развивается в русле общемировых процессов цифровизации художественной культуры, однако его становление определяется не только внедрением новых технологий, но и спецификой локального художественного контекста. Отечественные практики цифровой моды формируются на пересечении искусства новых медиа, компьютерной графики, 3D-моделирования, игровых технологий и цифровых платформ распространения визуального контента.

Как отмечает А.В. Венкова, современное цифровое искусство характеризуется переходом от традиционных форм художественной репрезентации к созданию иммерсивных цифровых сред, предполагающих комплексное сенсорное взаимодействие зрителя с произведением искусства. По мнению исследователя, цифровые технологии становятся не вспомогательным инструментом художественного творчества, а самостоятельной художественной средой, формирующей новые способы восприятия произведения искусства [Венкова, 2020].

Развитие цифровой моды в России непосредственно связано с распространением технологий трехмерного моделирования, виртуальной и дополненной реальности, процедурной графики и игровых движков. Использование данных инструментов позволяет создавать цифровую одежду, существующую исключительно в виртуальном пространстве, а также интегрировать модные объекты в цифровые выставки, игровые среды и виртуальные коммуникационные платформы. Подобные процессы соответствуют общемировой тенденции превращения цифровой среды в самостоятельное пространство художественного производства и культурной коммуникации.

В отличие от традиционного дизайна одежды, цифровая мода предполагает преимущественно нематериальную форму существования объекта. Ценность такого произведения определяется не физическими характеристиками изделия, а его функциями: визуальной, художественной и коммуникативной. В этой связи цифровой

костюм становится частью более широкого феномена цифрового искусства, где произведение существует в виде цифрового файла, трехмерной модели либо интерактивной среды. Аналогичную тенденцию отмечает А.А. Деникин, подчеркивая, что современные цифровые художественные практики все чаще ориентированы не на воспроизведение реальности, а на создание новых процессов взаимодействия между произведением, цифровой средой и зрителем [Деникин, 2017].

Особенностью российского сегмента цифровой моды является тесная интеграция с сообществами художников новых медиа, специалистов по компьютерной графике, разработчиков игровых проектов и независимых цифровых студий. Такая междисциплинарность соответствует современной модели развития цифрового искусства, в которой художественная практика объединяет достижения дизайна, программирования, интерактивных технологий и визуальных коммуникаций. Именно эта интеграция обеспечивает появление новых художественных форм, выходящих за пределы традиционного понимания модного дизайна.

В качестве любопытного примера выступают цифровые коллекции бренда Алены Ахмадуллиной. Бренд Алены Ахмадуллиной, исторически балансирующий на грани этнических кодов и футуристического видения, совершил стратегический поворот в *digital-пространство*, сформулировав концепцию «осознанной ностальгии» в *luxury-сегменте*.

Цифровые архивы стали для бренда не просто инструментом сохранения наследия, а способом кристаллизации ДНК бренда без физического перепроизводства, что особенно значимо в контексте устойчивого развития индустрии моды. Ироничное обыгрывание *fast fashion* происходит через демонстрацию «вечных» силуэтов в намеренно нестабильной *digital-среде*, создающей эффект смыслового напряжения. Одновременно бренд выстраивает прямой диалог с поколением Z, для которого *digital-аутентичность* приобретает большую ценность, чем материальные объекты.

Эффект от *digital-трансформации* оказался значительным и многомерным. Презентации бренда привлекли 37% аудитории из числа IT-специалистов и *digital-художников* — групп, традиционно остающихся за пределами фэшн-комьюнити. Коллаборации с цифровыми платформами (LikeToKnowIt, DressX) привели к увеличению продаж *phygital-коллекции* на 210%, демонстрируя коммерческий потенциал гибридных форматов. Наиболее радикальным шагом стала разработка DAO-структуры для соуправления архив-

ными активами, что превращает пассивную аудиторию в активных участников творческого процесса.

Этот кейс демонстрирует принципиально новый подход к юбилейным мероприятиям в 2020-х: вместо подведения итогов бренд запускает новые смысловые витки развития. AKHMADULLINA, сохраняя узнаваемый творческий почерк, доказала, что мотивы русского народного костюма в глобальном *digital-контексте* могут быть не этническим маркером, а авангардной стратегией, открывающей новые возможности для культурного диалога в условиях трансформации индустрии моды.

Особого внимания заслуживает кейс дизайнера Дмитрия Логинова. *Wild Etiquette* — его дебютная NFT-коллекция, выпущенная в 2022 году в честь 15-летия его международной карьеры в предметном дизайне. В коллекции представлены 25 авторских графических работ, вдохновленных созданными им за годы работы предметами — как теми, что до сих пор выпускаются и продаются по всему миру, так и концептами, которые так и остались на бумаге. Именно эти нереализованные проекты в 2008 году привлекли внимание дизайн-сообщества к Логинову, став отправной точкой его успешной карьеры. Однако главными героями *Wild Etiquette* стали не предметы, а 25 эксцентричных персонажей, которые через причудливые образы раскрывают зрителю дизайнерские работы сквозь призму безудержной фантазии автора.

Не менее значимым феноменом стали Telegram-сообщества, выполняющие роль инкубаторов цифровой моды. Закрытые чаты типа «*Digital Chelovek*» (25 000 участников) превратились в площадки для экспериментов с нейросетевым дизайном (использование *Stable Diffusion* с последующей ручной доработкой), организации виртуальных показов в альтернативных метавселенных (*Russian Sandbox*) и фандрайзинга через криптовалютные краудфандинг-боты.

Адаптация глобальных трендов цифровой моды в российском контексте проявляется не столько в прямом воспроизведении зарубежных моделей метавселенных и NFT-проектов, сколько в интеграции современных цифровых технологий с локальными художественными традициями и культурными кодами. В отечественной практике цифровая мода развивается в тесной связи с цифровым искусством, где произведение существует в виртуальной среде и предполагает новые формы взаимодействия автора, произведения и зрителя [Юхнина, 2021].

Для цифровой моды это означает переход от одежды как материального объекта к одежде как цифровому активу, трехмерной

модели, NFT-объекту или элементу виртуального пространства. Как отмечает М.А. Обетковская, цифровая одежда создается с использованием технологий трехмерного моделирования, может существовать исключительно в цифровой среде и использоваться в AR-, VR- и NFT-проектах, расширяя традиционные представления о модном продукте [Обетковская, 2022].

Российская специфика развития цифровой моды связана с обращением к национальному культурному наследию. Так, проект *Digital Fashion*, реализованный в рамках Московской недели моды, ориентирован на интеграцию русского культурного кода, традиционных художественных мотивов и современных цифровых технологий в практику создания виртуальной одежды и цифрового искусства.

Развитие цифровой моды и NFT-проектов в России сопровождается рядом институциональных ограничений. Одним из наиболее значимых факторов остается правовая неопределенность статуса NFT и цифровых объектов искусства. Как отмечает О.С. Кулакова, в российском законодательстве отсутствует единое определение цифрового искусства и NFT, а сделки с подобными объектами сопровождаются существенными правовыми рисками для авторов, правообладателей и приобретателей цифровых активов [Kulakova, 2022].

Несмотря на существующие технологические и правовые ограничения, цифровая мода в России продолжает развиваться как самостоятельное направление художественного проектирования. Ее дальнейшая эволюция во многом будет определяться способностью профессионального сообщества сочетать современные цифровые технологии с национальными художественными традициями, формируя оригинальный визуальный язык, способный быть конкурентоспособным в международном цифровом культурном пространстве.

Таким образом, российский цифровой фэшн-рынок демонстрирует уникальную модель развития, где внешние ограничения не подавляют, а стимулируют креативность. Технологическая импровизация, опора на закрытые сообщества и глубокое переосмысление локального культурного кода позволяют российским дизайнерам создавать конкурентоспособные и самобытные продукты. Успешные кейсы, такие как AKHMADULLINA и Gosha Rubchinskiy, доказывают, что акцентирование внимания на совокупном русском визуальном коде в цифровом пространстве может стать актуальной футуристической стратегией, открывающей новые пути для диалога с глобальной индустрией.

Развитие цифровой моды в российском интернет-пространстве сопровождается активным внедрением технологий трехмерного моделирования, виртуальной и дополненной реальности, цифровой визуализации и NFT, что способствует формированию новых форм художественной практики и профессиональной коммуникации. В отечественной научной литературе цифровая мода рассматривается как одно из направлений цифрового искусства, объединяющее достижения дизайна, компьютерной графики и интерактивных технологий [Юхнина, 2021].

Существенную роль в развитии данного направления играют образовательные инициативы и междисциплинарные проекты, объединяющие художников, дизайнеров, программистов и специалистов в области цифровых технологий. Исследователи отмечают, что цифровизация художественного образования способствует формированию новых компетенций, основанных на интеграции творческих и технологических практик, а также расширяет возможности профессиональной самореализации будущих дизайнеров и художников [Катханова, Северова, 2021].

Российские цифровые платформы и социальные сети играют важную роль в распространении практик цифровой моды, выступая одновременно каналами профессиональной коммуникации, демонстрации проектов и взаимодействия с аудиторией. В отличие от специализированных зарубежных платформ, российские пользователи чаще используют универсальные цифровые сервисы и социальные сети для презентации цифровых коллекций, поиска заказчиков и формирования профессиональных сообществ. Такая модель способствует развитию независимых дизайнерских инициатив и расширяет доступ к цифровому творчеству.

Перспективы развития российских платформ цифровой моды связаны с несколькими ключевыми направлениями: углублением интеграции образовательных и творческих функций, развитием инструментов коллективного творчества и поиском новых моделей монетизации цифровых активов. Этот путь развития требует постоянного диалога между профессиональным сообществом, образовательными институтами и технологическими платформами, что позволит сохранить уникальность российской цифровой моды в условиях глобальной цифровой трансформации.

Российский рынок цифровой моды находится на этапе формирования, что обуславливает неоднородное восприятие цифровых *fashion-продуктов* различными группами пользователей. Несмотря на рост интереса к технологиям виртуальной одежды, дополненной

реальности и цифровых коллекций, уровень готовности потребителей приобретать исключительно цифровые предметы гардероба остается ограниченным. Зарубежные исследования показывают, что намерение использовать виртуальные гардеробы определяется не только технологической готовностью пользователей, но и их представлениями о практической ценности цифровой одежды, уровне доверия к цифровым сервисам и восприятию виртуальной идентичности.

В российском контексте дополнительное влияние оказывают особенности развития цифровой экономики, уровень распространения метавселенных и сохраняющаяся правовая неопределенность в отношении цифровых активов. В этой связи цифровая одежда пока воспринимается преимущественно как элемент художественного эксперимента, инструмент цифрового маркетинга или средство самопрезентации в социальных сетях, а не как самостоятельный объект потребления. Аналогичные тенденции прослеживаются в исследованиях цифрового искусства, где отмечается, что освоение новых художественных практик напрямую связано с постепенной адаптацией пользователей к цифровым технологиям и изменением способов художественной коммуникации [Юхнина, 2021].

Таким образом, ключевыми барьерами развития цифровой моды в России выступают не только технологические и правовые ограничения, но и необходимость формирования устойчивого потребительского спроса, повышения цифровой грамотности пользователей и распространения практик использования виртуальной одежды в повседневной цифровой коммуникации. Государственные инициативы в сфере поддержки цифрового дизайна развиваются противоречиво. С одной стороны, в 2021–2023 годах были запущены образовательные программы при ведущих художественных вузах (Строгановская академия, Высшая школа экономики), направленные на подготовку специалистов в области 3D-моделирования одежды. С другой — правовое поле остается неопределенным: отсутствие четкого регулирования NFT-транзакций и налогообложения цифровых активов создает значительные препятствия для развития индустрии. Особую сложность представляет когнитивный диссонанс в восприятии цифровой моды: как показывают исследования, 68% россиян считают ее «игровой технологией», а не полноценной сферой дизайна.

Перспективы преодоления социокультурных барьеров связаны с тремя направлениями: 1) развитием образовательных программ, объясняющих практическую ценность цифровой моды; 2) созда-

нием удобных инструментов интеграции виртуальных гардеробов в повседневные цифровые практики; 3) формированием понятной нормативно-правовой базы. Успешное решение этих задач позволит преодолеть существующий разрыв между технологическими возможностями и их культурным принятием, создав условия для устойчивого развития цифровой моды в России.

К 2024 году российский рынок цифровой моды демонстрирует не стремительный прорыв, а постепенную, системную адаптацию в условиях сохраняющихся внешних и внутренних барьеров. Ключевой тренд — это смещение фокуса с чистого виртуального потребления (NFT) в сторону гибридных моделей (*phygital*), которые оказываются более понятными и востребованными российским потребителем. Развитие продолжает двигаться по траектории «снизу-вверх»: инициативы образовательных учреждений и эксперименты IT-компаний формируют среду для будущего роста. Однако без четкого правового поля и масштабных инвестиций в инфраструктуру метавселенных российский цифровой фэшн рискует остаться нишевым явлением, не реализовав свой полный коммерческий и культурный потенциал в глобальном контексте. Успех будет зависеть от способности отрасли предложить не просто цифровые копии, а уникальные продукты, интегрирующие национальный культурный код в новые технологические форматы.

Современная цифровая мода, несмотря на стремительное развитие и коммерческий успех, сталкивается с рядом фундаментальных критических вызовов, связанных с обесцениванием уникальности и сложностями защиты авторских прав. Эти проблемы требуют глубокого осмысления, поскольку они затрагивают не только экономические аспекты индустрии, но и саму природу моды как культурного феномена.

В условиях пост-интернет реальности происходит фундаментальный пересмотр традиционных представлений о моде как культурном и экономическом феномене. Это обусловлено тем, что цифровая мода и фэшн-индустрия в целом переживает радикальную трансформацию, обусловленную стремительным развитием цифровых технологий и изменением потребительских практик.

В перспективе мода трансформируется из технологического тренда в антропологический феномен, переопределяющий саму природу телесности и идентичности. Российский контекст демонстрирует уникальную модель адаптации, где внешние ограничения становятся катализатором креативных гибридных решений. Даль-

нейшее развитие отрасли будет определяться способностью балансировать между глобальными трендами и локальной спецификой, создавая устойчивые модели цифро-физического симбиоза, соответствующие новым социокультурным реалиям и экономическим условиям цифровой эпохи.

Заключение

Анализ развития российского *digital-fashion-рынка* показывает, что данная сфера формируется как самостоятельная культурная и экономическая экосистема. В отличие от западных моделей цифровой моды, российская сцена демонстрирует высокий уровень адаптации глобальных технологических трендов к локальной медиасреде. Особенности коммуникационных платформ, культурные коды постсоветского пространства и активные междисциплинарные коллаборации формируют уникальную эстетическую модель цифрового дизайна.

Перспективы развития цифровой моды связаны с дальнейшей интеграцией технологий виртуальной реальности, метавселенных и блокчейн-экономики. В ближайшие годы можно ожидать усиления роли цифровых коллекций в модной индустрии и расширения их культурного влияния.

Проведенный анализ российских кейсов выявил парадоксальную зависимость: технологическое отставание российского цифрового фэшн-рынка (отсутствие развитой NFT-инфраструктуры, ограниченный доступ к метавселенным) стало катализатором для развития уникальных художественных стратегий, основанных на культурном коде и DIY-эстетике. Однако, как показало исследование, дальнейшее развитие цифровой моды в России требует решения системных проблем: правовой неопределенности в сфере цифровых активов, недостатка образовательных программ на стыке дизайна и технологий, слабой интеграции в глобальные цифровые экосистемы.

Таким образом, российская цифровая мода представляет собой важный сегмент современной креативной экономики и значимое явление современной визуальной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венкова А.В. Цифровые иммерсивные среды в искусстве: новый антропологический регистр // Актуальные проблемы теории и истории искусства. Т. 10. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2020. С. 649–655.

2. Деникин А.А. Постцифровая эстетика в арт-практиках цифрового искусства // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14. № 1. С. 36–45.
3. Катханова Ю.Ф., Северова Т.С. Цифровизация в подготовке художника-педагога // Искусство и культура сегодня: новое осмысление в новой эпохе. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021. С. 4–29.
4. Обетковская М.А. Цифровая мода: будущее, которое уже наступило // Сборник трудов II Международной научно-практической конференции «Инновации и дизайн». 2022. № 1. С. 119–121.
5. Юхнина О.Ю. Digital art: новая художественная реальность // Современное искусство в контексте глобализации: наука, образование, художественный рынок: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2021. С. 124–126.
6. Kulakova O.S. Digital art in light of NFT: Market power and legal uncertainty // Digital Law Journal. 2022. Vol. 3. No. 2. Pp. 36–50.

Mikhail A. Fedorov

RUSSIAN FASHION MARKET: CULTURAL, TECHNICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT AND PROSPECTS

National Research University “Higher School of Economics”,
Moscow, Russia; m.fedorov.brand@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the formation and development of the Russian digital fashion market in the context of the transformation of the modern creative economy and visual culture. The relevance of the work is due to the active introduction of digital technologies into the fashion industry, which leads to the emergence of new forms of production, distribution and consumption of fashionable products. The purpose of the study is to analyze the cultural and technological factors of the formation of digital fashion, as well as to identify the features of the development of this trend in the Russian media space.

The paper examines key technological tools of digital fashion, including 3D modeling, virtual platforms, NFT technologies and social networks, which form new channels of communication between designers, brands and the audience. Special attention is paid to the role of digital media and online communities in the dissemination of virtual clothing and the formation of new aesthetic practices. The interaction of fashion design with media art, digital graphics and visual codes of modern culture is analyzed.

The article shows that the Russian digital fashion environment is developing as an interdisciplinary ecosystem that unites designers, artists, programmers, 3D modelers and media platforms. It is noted that digital fashion is becoming an important element of modern visual culture and a promising direction for the development of the fashion industry. It is concluded that the further development

of the digital fashion market is associated with the integration of innovative technologies, the expansion of virtual spaces and the formation of new models of interaction between fashion, art and the digital environment.

Keywords: digital fashion, virtual clothing, fashion industry, visual culture, media art, digital platforms

For citation: Fedorov M.A. (2026) Russian fashion market: cultural, technical aspects of development and prospects. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 149–161. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-10 (In Russ.)

About the author: Mikhail A. Fedorov — PhD student at the HSE Art and Design School; m.fedorov.brand@yandex.ru

REFERENCES

1. Venkova A.V. 2020. Tsifrovye immersivnye sredy v iskusstve: novyi antropologicheskii registr [Digital Immersive Environments in Art: A New Anthropological Register]. In: *Aktual'nye problemy teorii i istorii iskusstva*. Vol. 10. St. Petersburg, St. Petersburg State University, pp. 649–655. (In Russ.)
2. Denikin A.A. 2017. Posttsifrovaya ehstetika v art-praktikakh tsifrovogo iskusstva [Post-Digital Aesthetics In Digital Art Practices]. *Observatoriya kul'tury*, vol. 14, no. 1, pp. 36–45. (In Russ.)
3. Katkhanova Yu.F., Severova T.S. 2021. Tsifrovizatsiya v podgotovke khudozhnika-pedagoga [Digitalization in the Training of Artist-Teachers]. In: *Iskusstvo i kul'tura segodnya: novoe osmyslenie v novoi epokhe*. Petrozavodsk, MTSNP «Novaya nauka», pp. 4–29. (In Russ.)
4. Obetkovskaya M.A. 2022. Tsifrovaya moda: budushchee, kotoroe uzhe nastupilo [Digital Fashion: The Future That Has Already Arrived]. In: *Sbornik trudov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Innovatsii i dizain»*, no. 1, pp. 119–121. (In Russ.)
5. Yukhnina O.Yu. 2021. Digital art: novaya khudozhestvennaya real'nost' [Digital Art: A New Artistic Reality]. In: *Sovremennoe iskusstvo v kontekste globalizatsii: nauka, obrazovanie, khudozhestvennyi rynek*. St. Petersburg, pp. 124–125. (In Russ.)
6. Kulakova O.S. 2022. Digital Art in Light of NFT: Market Power and Legal Uncertainty. *Digital Law Journal*, vol. 3, no. 2, pp. 36–50.

Статья поступила в редакцию 27.04.2026;
одобрена после рецензирования 28.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 27.04.2026;
approved after reviewing 28.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

ЛИНГВИСТИКА И УРОВНИ ЯЗЫКА

В.В. Робустова

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА В ИМЕНАХ СОБСТВЕННЫХ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; nikarbs@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются имена собственные как средства языковой интерпретации мира и вторичной интерпретации знаний о мире, эксплицируется роль знаний человека и их влияния на процесс формирования и передачи определенного смысла с помощью онимов, подчеркивается роль выводного знания, языкового и неязыкового опыта в формировании и передаче смыслов, задаваемых семантикой имени. В исследовании вводится авторская концепция интерпретационной семантики имени собственного. С помощью интерпретационно-инферентного анализа рассмотрена реализация инференционного типа интерпретанты, подразумевающая обязательное наличие выводного знания, обращение к которому требуется для понимания и интерпретации смысла, объективированного именами собственными. Интерпретирующий потенциал онима представлен как его способность формировать и передавать разные смыслы за счет разных способов интерпретации общих знаний об осмысляемых субъектах/объектах номинации. Границы интерпретирующего потенциала онима обусловлены отношениями между коллективным знанием и моделями его интерпретации в индивидуальном сознании человека, с опорой на его языковой и неязыковой опыт. Изучена реализация интерпретационной семантики имени собственного относительно различных когнитивных контекстов, выделены когнитивные модели, лежащие в основе интерпретирующей деятельности. Показано, что интерпретирующий компонент становится частью и семантической структуры имени собственного и его осмысления в процессе функционирования.

Ключевые слова: имя собственное, интерпретирующая функция, интерпретационно-инферентный анализ, когнитивная теория языка

Робустова Вероника Валентиновна — кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; nikarbs@yandex.ru

© Робустова В.В., 2026



Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Робустова В.В. Реализация интерпретирующей функции языка в именах собственных // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 162–178. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-11

Изучение интерпретирующего потенциала имен собственных продолжает парадигму лингвистических учений, направленных на изучение языка как средства познания мира, формирования и выражения мысли, хранения и организации знания в человеческом сознании, и опирается на основные теоретические разработки в таких областях, как когнитивная лингвистика (Е.С. Кубрякова, Н.Н. Болдырев, В.З. Демьянков, Г.Г. Молчанова, О.К. Ирисханова), теория языковой интерпретации, теория концептуальной деривации, теория оценочной концептуализации и оценочной категоризации (Н.Н. Болдырев, Л.А. Панасенко, Л.В. Бабина, А.С. Щербак), общая теория имени собственного (А.В. Суперанская, Н.В. Васильева, Е.Л. Березович, М.В. Голомидова, С.М. Пак, Е.Ф. Косиченко, И.А. Мартыненко, Е.Ю. Позднякова), теория смысла Р.И. Павлениса.

По словам А. Вежбицкой, знание выступает как человеческая интерпретация мира [Вежбицкая, 1999]. Г.Г. Молчанова отмечает, что «язык является хранилищем коллективного опыта человечества. Этот опыт выражается в значениях слов и устойчивых выражений, в ценностных ассоциациях и зафиксированных в языке нормах поведения, прецедентных текстах, мифах, определяющих принадлежность людей к той или иной культуре» [Молчанова, 2017: 21]. Знания, хранящиеся в нашей памяти, помогают нам интерпретировать новые, то есть динамически использовать имеющиеся у нас структуры знания, опыта и оценок мира для осмысления текущей деятельности [Кубрякова, 2004]. Л. Барсалоу справедливо отмечает, что интерпретирующей является и концептуальная система человека, которая связывает объекты восприятия со знанием об определенных фрагментах опыта в памяти человека, что проявляется в их категоризации, а также в инференции, пропозиционализации, в создании сложных концептуальных структур [Barsalou, 2012]. Развивая данный подход, Н.Н. Болдырев определяет интерпретацию

следующим образом: «Интерпретация представляет собой процесс и результаты субъективного понимания и объяснения человеком мира и себя в этом мире, процесс и результат субъективной репрезентации мира, которая основана, с одной стороны, на существующих общечеловеческих представлениях о мире и, с другой стороны, — на его личном опыте взаимодействия с ним» [Болдырев, 2016: 12].

Подтверждение мысли о том, что интерпретация опосредована языком и объективируется языковыми формами, находим в работе А.А. Потебни, где он рассматривает процесс создания новых значений на основе имеющихся представлений, закрепленных за словом, которое служит средством апперцепции, то есть соотнесения концептуально осваиваемого с освоенным [Потебня, 1999: 99–122]. В его трудах находим следующее определение: «Поэтому удобнее определить апперцепцию более общим выражением: она есть участие известных масс представлений в образовании новых мыслей. Последнее имеет существенное значение, потому что всегда результатом взаимодействия двух стихий апперцепции является нечто новое, несходное ни с одною из них» [там же: 103]. Такое понимание соотносится с трактовкой интерпретирующего формата знания в когнитивной лингвистике.

Интерпретирующий формат знания, стоящий за лексическими единицами, детерминирует диапазон их использования в процессе концептуализации действительности. Исследование имен собственных с позиции репрезентируемого знания позволяет проследить реализацию интерпретирующей функции языкового сознания в ономастических единицах. Д. Деннет определяет сознание следующим образом: «это особого рода психическая деятельность, связанная с интерпретацией информации, которая поступает в мозг из внешнего мира и от самого организма. Каждая такая интерпретация гипотетична и может мгновенно меняться на другую интерпретацию, в большей степени соответствующую реальной ситуации» [Dennett, 1991: 111; цит. по Болдырев, 2019]. Описание имен собственных исходя из репрезентируемого ими знания неизменно предполагает обращение к функциональным особенностям онимов, ведь именно анализ функционального потенциала языковых единиц позволяет изучить системно-структурную организацию ономастического пространства английского языка в новых ракурсах лингвистических исканий.

Г.Г. Молчанова подчеркивает «необходимость сочетания лингвистического знания и знания о мире для декодирования авторского

замысла» [Молчанова, 2024: 19]. Когнитивный подход к исследованию имен собственных имеет в своей основе анализ соотношения структур знания и языковых структур для изучения и описания семантики и функциональных возможностей ономастических единиц. В основе ономастической категории лежит концепт, структурированный в виде когнитивной матрицы. Когнитивная основа онима содержит не только базовые знания об интерпретируемом субъекте или объекте в целом, но и определенный интерпретирующий компонент, обеспечивающий индивидуальное осмысление конкретного объекта познания.

Н.Н. Болдырев отмечает, что «с позиций когнитивного подхода язык представляет собой не просто знаковую коммуникативную систему, но прежде всего систему оперирования знанием, которое лежит в основе вербальной коммуникации и всегда включает его интерпретацию» [Болдырев, 2025а: 9]. Мы, в свою очередь, опираемся на вышеизложенную позицию и так же считаем, что интерпретирующий компонент становится частью и семантической структуры слова как единицы коллективного знания, и актуализируется в процессе осмысления языковой единицы в конкретном высказывании, то есть интерпретирующий компонент становится частью индивидуального смысла. Следовательно, семантика языковых единиц, в нашем случае имен собственных, как на системном, так и на функциональном уровнях, по отношению к передаваемому ими знанию имеет интерпретационный характер.

Осмысление поступающей к человеку информации, ее интерпретация и формы репрезентации полученных знаний формируют языковое сознание и языковую картину мира. Имена собственные возникают в результате познания мира и являются его языковой формой репрезентации. Благодаря особенности семантики имен собственных, онимы характеризуются широким интерпретирующим потенциалом. Отметим, что вслед за М.В. Никитиным мы понимаем потенциал слова как «структуру референциально-сигнификативных и оценочно-эмотивных признаков, дополнительно к комплексу узуально представленных в слове семантических признаков и с разной силой ассоциируемых с ними» [Никитин, 1997: 367]. Согласно Л.А. Панасенко, «интерпретирующий потенциал языковых единиц той или иной категории может быть выявлен посредством анализа функциональных особенностей лексических единиц, специфики их лексико-семантической сочетаемости» [Панасенко, 2014: 19]. Н.Н. Болдырев выводит следующее определение

интерпретирующего потенциала глагола, которое можно использовать и применительно к другим категориям языковых единиц. «Интерпретирующий потенциал глагола — это его способность формировать и передавать разные смыслы за счет разных способов интерпретации общих знаний о событии» [Болдырев, 2025а: 10].

Интерпретирующая функция языка исследуется в ряде работ отечественных и зарубежных ученых [Болдырев, 2007, 2011, 2016, 2020, 2025; Беляевская, 2016, 2017; Панасенко, 2014, 2017; Dennett, 1991; Barsalou, 2012] и др. В работах перечисленных выше авторов рассматривается первичная и вторичная интерпретация, интерпретация на системном и функциональном уровне, общие (коллективные/конвенциональные) и частные (индивидуальные/субъективные) модели языковой интерпретации мира и знаний о мире.

Постулат Н.Н. Болдырева о том, что «активная роль человека в формировании языковых значений и смыслов убедительно свидетельствует об интерпретирующем характере человеческого сознания и, как следствие, языкового сознания, языковой картины мира, системы языка, всех его единиц и категорий, дискурсивной деятельности в ментально-языковом конструировании окружающего мира» [Болдырев, 2016: 11], является теоретико-методологической основой для изучения имен собственных как средств реализации интерпретирующей функции языка, описания ономастической интерпретации объектов познания в языке как на системном, так и на функциональном уровнях.

Рассмотрим реализацию интерпретирующей функции имен собственных на материале романа “Snobs” J. Fellowes. Текст романа богат ономастическими единицами, использующимися для портретизации описываемого в произведении времени, характеристики героев и их образа жизни, оценки. Не всегда представляется возможным четко определить, какой тип интерпретации реализует оним, так как специфика лежащего в основе имени тематического концепта, передающего энциклопедическое знание о мире, обуславливает широкий интерпретирующий потенциал онима и возможность его использования в прямой функции номинации как для реализации первичной, так и вторичной интерпретации.

Первичная интерпретация — коллективное представление человеком мира как представителя определенного социума — реализуется с помощью имен собственных при использовании их в прямой функции номинации. Приведем примеры:

*"I had known Isabel Easton since we were children together in **Hampshire**. ... I had gone into the theatre after leaving the university and Isabel had married a stockbroker and **moved to Sussex** so our worlds scarcely crossed"*¹.

*"The problem was that after years of lunches at **Brooks's**, Saturdays at race-meetings and evenings at **Annabel's** ... It was as if he had forgotten his farther had been the managing director of a minor furniture factory in **the Midlands** and it was with some difficulty that his parents had put him through **Ardingly**. By the time I met him I think he would have been genuinely surprised not to have found his name in **Debrett's**"*².

*"... I watch him zip up his **Barbour** and whistle for the dogs"*³.

*"I saw Isabel glanced at David deep in his **Telegraph** at the other end of the table"*⁴.

*"The three of us packed into her battered **Renault** and set off"*⁵.

*"The gilt side-tables were made for this room by **William Kent** in seventeen-thirty-nine"*⁶.

*"... thereby connecting herself with **the Wall Street Crash** and echoes of **Scott Fitzgerald and Gatsby**"*⁷.

Вторичная интерпретация — переосмысление знания о событиях окружающего мира, оценка — реализуется с помощью имен собственных при использовании их как в прямой функции номинации в структуре стилистического средства, так и в не прямой функции номинации. Приведем примеры:

*"Broughton Hall, indeed the very House of Broughton, was a wounding seam that marbled every aspect of **the Eastons' Sussex life**"*⁸.

*"... and, **like Byron**, the Broughtons awoke to find themselves famous"*⁹.

*"... and various tricks with property in the sixties had brought them to the comparatively safe shores of **Mrs Thatcher's Britain**"*¹⁰.

*"I don't know why one goes to **Los Angeles**. Unless it's to become a film star"*¹¹.

¹ Fellowes J. Snobs. London: Weidenfeld & Nicolson, 2014. P. 3.

² Ibid. P. 6.

³ Ibid. P. 7.

⁴ Ibid. P. 7.

⁵ Ibid. P. 8.

⁶ Ibid. P. 11.

⁷ Ibid. P. 16.

⁸ Ibid. P. 4.

⁹ Ibid. P. 5.

¹⁰ Ibid. P. 5.

¹¹ Ibid. P. 9.

*"It seemed to have been designed by an eighteenth-century forerunner of **Albert Speer**"*¹².

*"He took off his hat and revealed that fair, **Rupert Brooke hair**"*¹³.

*"They lived in a large flat in **Elm Park Gardens**, which was almost at the wrong end of Chelsea and not quite to Mrs Lavery's taste. Still, it was not exactly Fulham nor, worse, Battersea, names that had only recently begun to appear on Mrs Lavery's mental map"*¹⁴.

*"... until she got back over the river, her own personal Styx"*¹⁵.

*"I do not know why but I felt rather muted by this Anita Loos-style practicality emanating from the little rose before me, with her Alice band and her neat, navy-blue suit"*¹⁶.

Приведенные выше примеры иллюстрируют функционирование имен собственных на дискурсивном уровне, где на их интерпретацию ключевое влияние оказывает контекст. Реализация интерпретирующей функции с помощью имен собственных основывается на выводном знании, которое представляется частью семантики онома. Объем актуализируемого выводного знания может быть различен в зависимости от целей коммуникации, но для осуществления успешной коммуникации он должен быть максимально одинаков у адресанта и адресата.

В рамках первичной интерпретации актуализируется преимущественно энциклопедическое знание, представляющее собой коллективное знание. В примере выше антропоним **William Kent** используется для репрезентации высокого качества внутреннего убранства особняка. В структуре семантики антропонима интерпретируются изделия архитектора, и его высокий статус интерпретирует качество изделий.

В результате вторичной интерпретации актуализацию получают как энциклопедические знания, так и субъективные представления адресанта. В семантике антропонима **Albert Speer** актуализируется не только смысловой компонент, связанный с ним, как с архитектором, но и интерпретирующий компонент, репрезентируемый знаниями о том, что Альберт Шпеер был личным архитектором Адольфа Гитлера, что влияет на осмысление особняка и царящей в нем атмосферы.

¹² Ibid. P. 9.

¹³ Ibid. P. 13.

¹⁴ Ibid. P. 15.

¹⁵ Ibid. P. 15.

¹⁶ Ibid. P. 19.

Имя собственное, используемое для вербализации определенных смыслов в рамках вторичной интерпретации, часто носит оценочный характер, репрезентируя тем самым определенное инферентное знание и задавая вектор его осмысления. “*Edith looked the perfect archetype of the Sloane Ranger girl*” — инферентное знание обращено к двум областям осмысления — статус (состоятельная молодая женщина) и стиль (простой, но изысканный). Оним насыщает дискурс палитрой ассоциаций и коннотаций, представляя собой средство концептуального расширения знаний при минимальном объеме материальной выраженности знака.

Семантика имен собственных и передаваемые ими функциональные смыслы могут по-разному интерпретировать коллективные представления о конкретной эпохе (*Mrs Thatcher’s Britain*), городе (*Los Angeles*), районе (*the wrong end of Chelsea*), стиле (*Rupert Brooke hair*) и т.д. Интерпретирующая функция имен собственных обусловлена концептуально-языковой организацией общения и мотивированностью смыслопорождающих отношений между коллективным знанием и его интерпретацией в индивидуальном сознании.

Для выявления и описания первичной (коллективной) или вторичной (коллективно-индивидуальной или индивидуально-авторской) интерпретации определенного субъекта/объекта/события или его характеристик/компонентов на концептуальном и языковом уровнях используется концептуально-интерпретационный метод. Н.Н. Болдырев отмечает, что данный метод «совмещает в себе одновременно различные приемы анализа структуры и содержания концептуальной основы языковых единиц и анализа специфики их интерпретирующей функции по отношению к передаваемым ими знаниям, т.е. интерпретационной составляющей их семантики» [Болдырев, 2025б: 25]. Ученый рассматривает специфику различных вариантов концептуально-интерпретационного метода [там же: 23–31].

В рамках настоящего метода используется понятие интерпретанты, введенное Ч. Пирсом в его знаковой теории языка. Ч. Пирс трактует интерпретанту как то, что связывает знак с тем, что им обозначено и при этом она характеризуется динамичностью [Пирс, 2000]. Н.Н. Болдырев предлагает следующее определение используемого термина: «интерпретанта представляет собой знание об определенном способе интерпретации означаемого в семантике означающего, и это знание, как и его структура и содержание (элементарное, сложное, многоаспектное, выводное), меняется в зависимости от уровня сложности языкового знака» [Болдырев, 2025б:

26]. Понятие интерпретанты может использоваться для выявления и описания интерпретирующих смыслов, формируемых именами собственными как на системном, так и на дискурсивном уровнях.

А.Л. Шарандин отмечает, что «интерпретируемая концептуализация находит языковое средство своей репрезентации, которым оказывается интерпретационная (интерпретативная) семантика, актуализированная в семантической структуре слова как основной единице интерпретации» [Шарандин, 2017: 195]. Для изучения интерпретационной семантики используется понятие интерпретанты, которая может быть представлена дефиниционными, деривационными, пропозициональными, фреймовыми, имплицативными, инференционными, таксономическими, матричными, дискурсивными и другого типа интерпретантами (подробнее см. [Болдырев, 20256]).

Исходя из вышеизложенного представляется, что интерпретанта, обеспечивающая реализацию интерпретационной семантики имени собственного, может быть представлена имплицативными, инференционными и матричными типами. В настоящей статье подробнее рассмотрим инференционный тип интерпретанты с помощью интерпретационно-инферентного анализа. Инференционный тип интерпретанты применительно к имени собственному подразумевает обязательное наличие выводного знания, обращение к которому требуется для понимания и интерпретации смысла высказывания или целого текста, выводного знания, в рамках которого реализуется интерпретационный компонент семантики онима.

Для экспликации интерпретирующего потенциала семантики имени собственного требуется его осмысление в рамках определенного когнитивного контекста (концептуально-тематической области). В качестве когнитивного контекста осмысления онима служит многоаспектное знание, обращение к определенным областям которого задается контекстом, в котором функционирует имя. Приведем примеры.

Когнитивный контекст ТЕАТР

*"I suppressed my urge to smile at being trapped in this bit of **Frederick Lonsdale** dialogue"*¹⁷.

Когнитивный контекст МУЗЫКА

*"Doubtless this helped us enjoy the show, which contained few surprises: **Garland, Streisand**, a rather compelling **Monroe**, and an absolutely unlike **Rita Hayworth**"*¹⁸.

¹⁷ Ibid. P. 70.

¹⁸ Ibid. P. 74.

КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ КИНЕМАТОГРАФ

“... which always looks as if they belong in a **Marx Brothers** comedy”¹⁹.

“As I climbed in, I felt like **Carrier Fisher** squeezing up against **Jabba the Hutt**”²⁰.

КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ ЛИТЕРАТУРА

“... she was conscious of yet another of the million threads that pinned her, like **Gulliver**, to the ground”²¹.

“Mrs Lavery, living as she was a plot from a **Barbara Cartland** novel”²².

“At one point she was starting to sound like a cross between **Eliza Doolittle** and **Rebecca**”²³.

“Certainly Edith was no **Gertrude Stein**. Her idea of intellectuality was reading the latest **John Mortimer**”²⁴.

КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ УРБАНОНИМИЯ И ЛИТЕРАТУРА

“... Edith pondered with wonder her progress from the respectable haut bourgeois life of **Elm Park Gardens** and **Milner Street** to this cross between an American soap-opera and a novel by **Laclos**”²⁵.

КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ УРБАНОНИМИЯ

“Christ! I don’t know why we didn’t just go to **Trafalgar Square** and set up a tent”²⁶.

КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ ГЕОГРАФИЯ

“Edith had never visited **Mallorca** before and had not known what to expect. But she realized on looking out of the car window that the images in her mind had consisted of various combinations of **Monte Carlo** and **Blackpool**, not the scratch farming and dust of the plains of **Salamanca**”²⁷.

КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ ИСТОРИЯ

“— Why are they so rich? — Something to do with **Franco**, so we’d better not ask”²⁸.

“... the **Louis Quinze** furniture would be interlarded with squashy sofas and chintz”²⁹.

¹⁹ Ibid. P. 87.

²⁰ Ibid. P. 66.

²¹ Ibid. P. 82.

²² Ibid. P. 81.

²³ Ibid. P. 72.

²⁴ Ibid. P. 69.

²⁵ Ibid. P. 102.

²⁶ Ibid. P. 100.

²⁷ Ibid. P. 98.

²⁸ Ibid. P. 103.

²⁹ Ibid. P. 53.

“Had they seen *the Esterhazys? the Polignacs? the Devonshires? the Metternichts? the Frescobaldies?* Names torn from history books, names that Edith knew from studies of *Philip II of Spain*, or *the Risorgimento*, or *the French Revolution*, or *the Congress of Vienna*. And yet here they were, stripped of any real significance. They had simply become court cards, rich court cards, in the game of Name Exchange”³⁰.

Когнитивный контекст ОБРАЗОВАНИЕ

“We were at *Eton* together”³¹.

Когнитивный контекст НАУКА

“Edith was no *Einstein*”³².

Перечисленные когнитивные контексты не являются закрытым перечнем и зависят от типа дискурса. Совокупность контекстов осмысления имени собственного формирует общую когнитивную матрицу ИМЯ СОБСТВЕННОЕ. Осмысление онима относительно конкретной области определения необходимо для активации или формирования аналогичных структур знаний у адресата, которые в приведенных выше примерах формируют инференционную интерпретанту. Результаты исследования практического материала показывают необходимость привлечения выводного знания для понимания и интерпретации смысла высказывания с ономастическим компонентом.

Инференция, как выводное знание, может быть связана с передаваемым содержанием разными типами отношений и обеспечивается рядом когнитивных механизмов.

Концептуальная метонимия по модели ЦЕЛОЕ (человек) — ЧАСТЬ (характеристика творчества): *Frederick Lonsdale dialogue* (напряженный, динамичный, остроумный диалог) — знание выводится на основе осмысления характеристик речи персонажей в комедийных пьесах автора, в основе интерпретанты лежит осмысление творчества автора; *a Barbara Cartland novel* (любовный роман) — знание формируется в результате осмысления специфики литературного творчества писательницы. По модели ДЕЯТЕЛЬ — РЕЗУЛЬТАТ: *Garland, Streisand* (мелодичная, эмоциональная музыка, имплицитная отсылка к одному из известнейших дуэтов “Happy days”) — знание выводится на основе осмысления музыкальной биографии исполнительниц; *the latest John Mortimer* (легкое чтение) — знание выводится на основе специфики литературных произведений автора.

³⁰ Ibid. P. 110.

³¹ Ibid. P. 72.

³² Ibid. P. 70.

Концептуальная метафора: *a cross between Eliza Doolittle and Rebecca* (что-то среднее между простушкой и расчетливой обольстительницей) — выводное знание формируется на основе осмысления сюжетов произведений «Пигмалион» Б. Шоу о простодушной продавщице цветов и ее превращении в леди и «Ярмарка тщеславия» У.М. Теккерея о циничной и тщеславной небогатой девушке, разрушающей любые препятствия на пути к заветной цели — пути в высшее общество; *no Einstein* (интеллектуально не одарена) — знание выводится из осмысления биографии ученого.

Концептуальное сравнение: *like Carrier Fisher squeezing up against Jabba the Hutt* (неуютно) — знание выводится из осмысления внешности героев фильма «Звездные войны», хрупкой Леи Органы, чью роль сыграла Кэрри Фишер, и необъятного слизняка-образного Джабба Хат.

Концептуальная генерализация: *a rather compelling Monroe* (певица с притягательная внешностью) — знание выводится на основе осмысления внешности исполнительницы; *an absolutely unlike Rita Hayworth* (заурядная танцовщица) — знание выводится на основе осмысления танцевальной карьеры исполнительницы. Сами голливудские звезды как личности выведены из фокуса внимания и растворены в своем творчестве.

Профилирование: *go to Trafalgar Square* (очень людное место) — новое место осмысляется относительно конкретной характеристики площади; *combinations of Monte Carlo and Blackpool* (роскошный курорт на берегу моря) — новое место осмысляется относительно географического положения и природных богатств, которые попадают в фокус внимания.

Интерпретационно-инферентный анализ позволяет реконструировать процесс формирования знаний интерпретационного типа и показать, какими языковыми средствами человек может объективировать определенные смыслы. Для изучения реализации интерпретирующей функции языка в ономастических единицах, выявления знаний интерпретирующего характера и моделирования интерпретирующего потенциала онима, для описания векторов его развития, используется авторская концепция интерпретационной семантики имени собственного. Осмысление значения имени собственного относительно той или иной области определения неизменно предполагает обращение к инферентному знанию. В семантике онима аккумулирован определенный объем энциклопедического знания, специфика и глубина экспликации которого зависит от

ономастической категории, когнитивных контекстов лежащей в ее основе матрицы как формы многоаспектного знания.

Инференционная интерпретанта обеспечивает вариативное осмысление имени в зависимости от когнитивной области его определения. В примере выше использовался оним *the Esterhazys*, при условии извлечения его из контекста не представляется возможным правильно его интерпретировать. При попытке найти значение онима *Esterhazy* в интернете первые десять ссылок ведут к рецепту популярного десерта, что совершенно не вписывается в контекст произведения. Продолжая поиски ключа к интерпретации, находим Esterhazy Madonna, что значительно ближе к контексту употребления имени в романе. В особняке и окружающем его парке было много произведений искусств. Но в данном случае следует обратить внимание, что при поиске нужно использовать оним *the Esterhazys*, сохраняя артикль и множественное число, что позволяет определить истинного референта — аристократический род венгерских магнатов. Именно контекст употребления, представляющий область определения онима, формирует инференционную интерпретанту, позволяющую интерпретировать значение онима. Следует подчеркнуть, что перечисление знаменитых семей Европы подчеркивает статус как хозяйки дома, так и ее гостей. Имя здесь становится символом элиты, утрачивается связь с конкретным представителем рода, интерпретируется совокупный образ семьи.

Только семантика имен собственных характеризуется способностью аккумулировать большие объемы знания, репрезентируя исторические эпохи, топонимическое пространство, положение в обществе и т.д. Онимы *the Esterhazys*, *the Polignacs*, *the Devonshires*, *the Metternichts*, *the Frescobaldies*, *Philip II of Spain*, *the Risorgimento*, *the French Revolution*, *the Congress of Vienna*, репрезентируют знания в определенной конфигурации в зависимости от используемой коллективной или индивидуальной модели интерпретации. Изучение интерпретирующего потенциала имени собственного позволяет понять способы осмысления субъекта/объекта/события в семантике имени.

Применительно к именам собственным функция когнитивных схем интерпретации может быть реализована когнитивной областью, относительно которой происходит осмысление онима: Esterhazy (представитель аристократического рода, картина, десерт); структурой ономастического концепта или ономастической категории: Cinderella (отсылка к прототипам — много работает); струк-

турой лексической категории: эргоним (дает возможность строить типологию по объекту номинации, его статусу, функции).

Интерпретирующий потенциал онимов опосредован временными рамками, идеологическими и аксиологическими установками общества, что влияет на восприятие тех или иных личностей/событий в разный период времени в разных социальных системах. В именах собственных представлена специфика восприятия окружающего мира человеком, его осмысления и вариантов репрезентации полученной информации. Адекватная интерпретация имен собственных основана на коллективных схемах знаний, представленных в языке, на всем прошлом опыте использования онима, а также зависит от концептуальной системы конкретного человека, связывает значения с реальной жизнью и мотивами конкретного субъекта действительности.

Имена собственные используются для описания субъектов/объектов/событий и благодаря своей интерпретационной семантике позволяют передать смыслы в конфигурации максимально близкой к заданной адресантом. Формирование знаний интерпретационного типа обусловлено интерпретационной семантикой имени собственного и его областью определения, относительно статичной на уровне системы и достаточно динамичной на уровне дискурса. Таким образом, имя собственное является одним из средств объективации интерпретации. Изучение имен собственных с позиции теории языковой интерпретации открывает новые возможности для изучения онима как особой лексической категории языковой системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Беляевская Е.Г.* Интерпретация знаний о мире в языке и ее основные типы // Вестник МГЛУ. 2016. № 13 (752). С. 9–17.
2. *Болдырев Н.Н.* Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 4. С. 5–25.
3. *Болдырев Н.Н.* Когнитивный подход в лингвистике и смежных областях знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2020. № 2. С. 10–20.
4. *Болдырев Н.Н.* Интерпретирующий потенциал глагола в языковом конструировании знаний о мире // Вопросы когнитивной лингвистики. 2025а. № 1. С. 5–16.
5. *Болдырев Н.Н.* Концептуально-интерпретационный анализ как метод когнитивного исследования языка // Когнитивные исследования языка и дискурса. 2025б. № 3(64). С. 23–31.
6. *Вежицкая А.* Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999.

7. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о человеке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.

8. Молчанова Г.Г. Концептосфера вывеска английского паба как когнитивная память символика английской культуры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 20–31.

9. Молчанова Г.Г. Роль когнитивной интертекстемы в метафорической деривации древних мифов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 4. С. 9–20.

10. Никитин М.В. Курс лингвистической семантики. СПб.: Науч. центр проблем диалога, 1997.

11. Панасенко Л.А. Моделирование интерпретирующего потенциала лексических категорий. М.; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014.

12. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения: пер. с англ. М.: Логос, 2000.

13. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.

14. Шарандин А.Л. Слово и его формы в аспекте теории интерпретации // Интерпретация мира в языке: коллективная монография / Л.В. Бабина и др.; науч. ред. Н.Н. Болдырев. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017.

15. Barsalou L. W. The Human Conceptual System // The Cambridge Handbook of Psycholinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Pp. 239–258.

16. Dennett D. Consciousness Explained. New York: Black Bay Books, 1991.

Veronika V. Robustova

INTERPRETIVE FUNCTION OF LANGUAGE AS PRESENTED IN PROPER NAMES

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; nikarbs@yandex.ru

Abstract. The article examines proper names as a means of linguistic interpretation of the world and secondary interpretation of knowledge about the world, explicates the role of human knowledge and its influence on the process of formation and transmission of a certain meaning with the help of onyms, emphasizes the role of inferential knowledge, linguistic and non-linguistic experience in the formation and transmission of meanings presented in the semantics of the name. The study introduces the author's concept of the interpretative semantics of proper names. Using interpretative-inferential analysis, the implementation of the inferential type of interpretant is considered, which implies the mandatory presence of derived knowledge that is required to understand and interpret the meaning objectified by proper names. The interpretative potential of onym is presented as its ability to form and convey different meanings through various ways of interpreting general knowledge about the subjects/objects of nomination. The boundaries of the onym's interpretative potential are determined by the

relationship between collective knowledge and the models of its interpretation in an individual's consciousness, based on their linguistic and non-linguistic experiences. The article explores the implementation of the interpretative semantics of proper names in various cognitive contexts and identifies the cognitive models underlying interpretative activities. It demonstrates that the interpretative component becomes part of both the semantic structure of proper names and their comprehension during their functioning.

Keywords: proper name, interpreting function, interpreting-inferential analysis, cognitive theory of language

Funding. This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University "Preservation of the World Cultural and Historical Heritage".

For citation: Robustova V.V. (2026) Interpretive function of language as presented in proper names. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 169–178. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-11 (In Russ.)

About the author: Veronika V. Robustova — PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; nikarbs@yandex.ru

REFERENCES

1. Belyaevskaya E.G. 2016. Interpretaciya znaniy o mire v yazy'ke i ee osnovny'e tipy' [Interpretation of the world and knowledge of the world in the language and its main types]. *Vestnik MGLU*, no. 13 (752), pp. 9–17. (In Russ.)
2. Boldy'rev N.N. 2016. Kognitivny'e sxemy' yazy'kovoj interpretacii [Cognitive schemes of the language interpretation]. *Voprosy' kognitivnoj lingvistiki*, no. 4, pp. 5–25. (In Russ.)
3. Boldy'rev N.N. 2020. Kognitivny'j podxod v lingvistike i smezhny'x oblastyax znaniya [Cognitive approach in linguistics and in related fields of knowledge]. *Voprosy' kognitivnoj lingvistiki*, no. 2, pp. 10–20. (In Russ.)
4. Boldy'rev N.N. 2025a. Interpretiruyushhij potencial glagola v yazy'kovom konstruirovanii znaniy o mire [Interpretive potential of verbs in the construction of world knowledge]. *Voprosy' kognitivnoj lingvistiki*, no. 1, pp. 5–16. (In Russ.)
5. Boldy'rev N.N. 2025b. Konceptual'no-interpretacionny'j analiz kak metod kognitivnogo issledovaniya yazy'ka [Conceptual-Interpretative analysis as a method of cognitive research in language]. *Kognitivny'e issledovaniya yazy'ka i diskursa*, no. 3(64), pp. 23–31. (In Russ.)
6. Vezhbičskaya A. 1999. *Semanticheskie universalii i opisaniye yazy'kov* [Semantic universals and language description]. Moscow, Yazy'ki russkoj kul'tury'. (In Russ.)
7. Kubryakova E.S. 2004. *Yazy'k i znanie: Na puti poluchenij znaniy o cheloveke: Chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazy'ka v poznanii mira* [Language and knowledge: on the way to knowledge about the human: parts of speech from a

cognitive perspective. The role of language in the cognition of the world]. Moscow, Yazy'ki slavyanskoj kul'tury'. (In Russ.)

8. Molchanova G.G. 2017. Konceptosfera vy'veska anglijskogo paba kak kognitivnaya pamyat' simbolariya anglijskoj kul'tury' [Conceptual sphere the sign of the English pub as a cognitive memory of the symbolarium of the English culture]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 20–31. (In Russ.)

9. Molchanova G.G. 2024. Rol' kognitivnoj intertekstemy' v metaforicheskoj derivacii drevnix mifov [Cognitive metaphorical intertextuality as a key means of old myth renovation]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 4, pp. 9–20. (In Russ.)

10. Nikitin M.V. 1997. *Kurs lingvisticheskoy semantiki* [Course of linguistic semantics]. Saint Petersburg, Nauch. centr problem dialoga. (In Russ.)

11. Panasenko L.A. 2014. *Modelirovanie interpretiruyushhego potentsiala leksicheskix kategorij* [Modeling the interpretive potential of lexical categories]. Moscow; Tambov, Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina. (In Russ.)

12. Pierce Ch.S. 2000. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya: per. s angl.* [Selected philosophical works: translated from English]. Moscow, Logos. (In Russ.)

13. Potebnya A.A. 1999. *My'sl' i yazy'k* [Thought and language]. Moscow, La-birint. (In Russ.)

14. Sharandin A.L. 2017. Slovo i ego formy' v aspekte teorii interpretacii [The word and its forms in the aspect of interpretation theory]. In Boldy'rev N.N. (ed.) *Interpretaciya mira v yazy'ke: kollektivnaya monografiya* [Interpretation of the world in language: a collective monograph]. Tambov, Izdatel'skij dom TGU im. G.R. Derzhavina. (In Russ.)

15. Barsalou L.W. 2012. The Human Conceptual System. In *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 239–258.

16. Dennett D. 1991. *Consciousness Explained*. New York, Black Bay Books.

Статья поступила в редакцию 11.04.2026;
одобрена после рецензирования 13.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 11.04.2026;
approved after reviewing 13.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

Л.Н. Шевырдяева

ДИСКУРСИВНО-РИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО *we* В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ: КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТАТЕЙ ПО ЭКОЛОГИИ

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; lshevyrdyaeva@gmail.com

Аннотация. Несмотря на традиционное описание научного дискурса как объективного и безличного, современные научные статьи используют стратегии авторского присутствия и позиционирования. Одним из ключевых средств реализации этих стратегий является местоимение *we*, которое может выступать как авторское (*мы* — авторы), так и как инклюзивное (*мы* — автор + читатель, научное сообщество), позволяя эксплицитно маркировать участие автора в проведении и представлении исследования и выстраивать отношения с читателем. В статье анализируются дискурсивно-риторические функции инклюзивного местоимения *we* в англоязычных научных статьях по экологии. Материалом исследования послужил корпус из 100 статей коллективного авторства, опубликованных в ведущих мировых журналах по экологии в 2019–2022 гг. Методология основана на качественно-количественном корпусном анализе употребления местоимений *we*, *our* и *us* как прагматически эквивалентных средств с учётом их коммуникативных функций и интерпретации контекстов употребления. В результате исследования выделены пять функций инклюзивного *we*: формирование коллективной эпистемологической позиции, указание ограничений и пробелов в знании, конструирование перспективы дальнейших исследований, расширение адресации и совместное развертывание научного рассуждения. Тем самым инклюзивное *we* способствует моделированию коллективной субъектности, снижает дистанцию между автором и читателем, регулирует степень авторской ответственности и выступает инструментом организации совместного познания в научном дискурсе.

Ключевые слова: инклюзивное *we*, научный дискурс, позиция автора, корпусная прагматика

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-12

Шевырдяева Лилия Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; lshevyrdyaeva@gmail.com

© Шевырдяева Л.Н., 2026



Для цитирования: Шевырдяева Л.Н. Дискурсивно-риторические основания инклюзивного *we* в научном тексте: корпусный анализ англоязычных статей по экологии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 179–189. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-12

Введение

Традиционно научный дискурс описывается как сфера речевой деятельности, обладающая высокой степенью объективности, точности, логической строгости и функциональной направленности на передачу знаний, а научные статьи — как безличное независимое от автора изложение фактов и результатов исследования [Кожина, 1972; Котюрова, Баженова, 2008; Разинкина, 1989]. Однако с конца XX века в лингвистике всё больше внимания уделяется авторскому присутствию в научной речи не только как автора исследования, но и как автора текста [Hyland, 2001b; Kuo, 1999; Tang, John, 1999].

Несмотря на видимую объективность научного изложения, современные исследования показывают, что научный текст включает стратегии авторского позиционирования и управления взаимодействием с читателем [Hyland, 2005]. Одним из ключевых языковых средств их реализации является местоимение *we*, как авторское (*мы* — авторы), маркирующее участие в проведении и представлении исследования, так и инклюзивное (*мы* — автор + читатель, научное сообщество). Используя личные местоимения, автор может управлять степенью своей «видимости» в научном тексте, выбирая между стратегиями дистанцирования и вовлечения и тем самым выстраивая отношения с аудиторией [Ädel, 2022; Tang, John, 1999].

Дискурсивные характеристики и особенности функционирования авторского *we* в научном тексте подробно описаны в современных исследованиях на материале различных дисциплин [Праско, 2024; Williams-Camus, 2025], жанров [Dogan-Ucar, Akbas, 2022; Wang, Tseng, Johanson, 2021] и языков [Миколайчик, 2018; Zhao, 2023]. Инклюзивное *we*, как правило, изучалось либо в сопоставлении с авторским *we*, либо как один из способов самореференции автора, либо в ряду других средств взаимодействия с читателем [Harwood, 2005; Hyland, 2001a; Kuo, 1999]. В этих работах было показано, что выбор между авторским и инклюзивным *we* связан с различной степенью авторской ответственности и разными способами распределения субъектности в научном тексте.

Между тем инклюзивное *we* обладает самостоятельным дискурсивно-риторическим потенциалом. Оно позволяет автору соотно-

сильно высказывание с более широкой дисциплинарной общностью, когда речь идет о состоянии знания и ответственности научного сообщества, или даже с человечеством в целом [Ädel, 2022]. В классической модели метадискурса К. Хайленда инклюзивное относится к маркерам интеракционального метадискурса и выполняет функцию апелляции к читателю и вовлечения его в рассуждение (*reader engagement*) [Hyland, 2005].

Таким образом, несмотря на растущее внимание к авторскому *we* в научном дискурсе, инклюзивное *we* остаётся значительно менее изученным, особенно на материале естественных наук. При этом биологические дисциплины, прежде всего экология, представляют продуктивный материал для такого анализа, поскольку научные проблемы, которые рассматривают ученые-биологи, — изменение климата, устойчивость экосистем, взаимодействие человека и природной среды — имеют глобальный междисциплинарный характер и требуют коллективного внимания не только научного сообщества, но и масштабных политических и административных решений, а также взаимодействия всего общества.

Составление и анализ корпуса

Для описания функционирования инклюзивного *we* в научном дискурсе был составлен корпус из 100 англоязычных научных статей по экологии, опубликованных в 2019–2022 годах в ведущих мировых дисциплинарных журналах (*Nature Ecology & Evolution*, *Journal of Ecology*, *Global Ecology and Biogeography*, *Ecology* и др.). В корпус вошли только статьи коллективного авторства, что позволяет однозначно интерпретировать *we* как грамматическую форму множественного числа, а не конвенциональный приём авторского самопредставления в научном дискурсе, известный как «вежливое *we*».

Для анализа из научных статей отбирались два раздела — *Introduction* / Введение и *Discussion* / Обсуждение результатов, — где инклюзивное *we* используется наиболее активно. Личное местоимение *we*, его объектная форма *us* и притяжательное местоимение *our* рассматривались как функционально эквивалентные средства выражения инклюзивности:

Only through a more holistic perspective can **we** improve **our** understanding of the role biotic interactions play in the success of invaders and their impacts on natural communities.

Future observational studies will enhance **our** knowledge of how these traits are used in intra- and interspecific communication and help **us** fully to appreciate any role of bioluminescence in the speciation process.

Получившийся корпус объёмом 268 405 словоупотреблений был аннотирован вручную с повторной верификацией для различения авторского и инклюзивного *we*, а также для определения дискурсивно-риторической функции каждого случая употребления.

In this study, *we* (авторское *we*) use bird and tree occurrence data and remotely sensed environmental data from across the USA to increase *our* (инклюзивное *we*) understanding of biodiversity–geodiversity relationships.

We (авторское *we*) suggest that studies in multispecies forest plantings are a useful addition to *our* (инклюзивное *we*) understanding of BEF relationships.

Приведённые выше примеры демонстрируют сосуществование авторского и инклюзивного *we* в пределах одного высказывания, тем самым в тексте реализуются два уровня субъектности — авторский коллектив статьи как агент исследования и научное сообщество как институциональный носитель знания.

Всего в корпусе было зафиксировано 146 случаев употребления инклюзивного *we*, из них 71 — в разделе *Введение* (частота 0,71 на тысячу слов) и 75 — в разделе *Обсуждение результатов* (частота 0,45 на тысячу слов). Для сравнения стоит отметить, что частота авторского *we* в том же корпусе составила 6,6 на тысячу слов во *Введении* и 11,7 в *Обсуждении*. Такая низкая частотность инклюзивного местоимения свидетельствует о весьма умеренном, хотя и целенаправленном его использовании в стратегически значимых точках текста.

Функции инклюзивного *we* в научных статьях по экологии

Для описания дискурсивно-риторических функций использовался качественный контекстуальный анализ, при котором каждый случай употребления соотносился с коммуникативной задачей фрагмента текста. В результате анализа корпуса были выделены пять функций инклюзивного местоимения *we* в научных статьях по экологии.

1. Формирование коллективной эпистемологической позиции

Наиболее часто (43 употребления) инклюзивное *we* используется для представления знания как результата совместных усилий научного сообщества:

It is only with the multiple lines of evidence collected through an integrated ecological monitoring program that *we* can synthesize observed vegetation changes and compare potential drivers, thus improving *our* understanding of global change responses of this tundra ecosystem.

We are just now beginning to appreciate how these seascape configurations can interact with sexual recruitment patterns.

С помощью конструкций *our understanding, our knowledge, our ability* авторы обращаются к коллективно накопленному знанию в рамках дисциплины. Инклюзивное *we* формирует когнитивную общность между автором и читателем, подчеркивая, что они разделяют одни и те же познавательные цели, объем научной информации:

These findings highlight the fundamental importance of applying environmental stochasticity to illuminate *our* understanding of—and enhance significantly *our* capacity to predict—the different dimensions of ecological stability in communities.

Our current knowledge of seed banks in relation to fire comes from a range of taxa across many fire-prone regions of the world.

2. Указание на пробелы или ограничения в знании

Вторая по частотности функция инклюзивного *we* (41 употребление) связана с выражением ограничений в научном знании — пробелов, неопределённостей, недостаточной исследованности отдельных областей. Подобные контексты наиболее типичны для раздела *Введение* (31 употребление). Так реализуется жанровая стратегия определения проблемного поля [Swales, 2004], когда выявленные ограничения (*we do not know, gaps in our understanding, weaken / limit our ability, we lack understanding*) служат обоснованием к описываемому далее исследованию:

However, despite their cultural, economic and ecological importance, large gaps remain in *our* knowledge of ungulate migrations.

We have little evidence of what mechanisms might lead altered climate to modify responses to FRI, limiting *our* ability to predict how different species or ecosystems will respond to simultaneous changes in disturbance regimes and climate.

Недостаток знаний представлен не как личная неосведомлённость авторов статьи, а как пробел в дисциплинарной картине мира, общий для всего научного сообщества. Тем самым инклюзивное местоимение *we* перераспределяет ответственность и свидетельствует об открытости научного знания, подчеркивая его незавершённость и необходимость совместных усилий по дополнению:

We do not know if tropical forest ants undergo seasonal plasticity, and this should be an area for further investigation.

This topic remains an open area of research that constitutes a significant gap in *our* understanding, particularly in comparison to terrestrial ecosystems.

3. Конструирование перспективы исследования

Инклюзивное *we* нередко используется в сочетании с модальными глаголами (*we need to explore, we should focus / improve, we must extend*) для обоснования будущих направлений научного исследования (38 употреблений). Эта функция особенно характерна для заключительных абзацев раздела *Обсуждение результатов* (29 употреблений), где *we* функционирует как призыв к дальнейшим исследованиям, очерчивая потенциально возможные и востребованные направления научного поиска как коллективно значимой исследовательской задачи:

Future work across a wider range of taxa would allow **us** to identify the mechanisms behind the differences.

Such empirical work will further improve **our** mechanistic understanding of the interrelationship between bottom-up and top-down dynamics across time and space.

By linking environmental conditions to genetic variation in organismal traits, **we** can gain better insight into the evolutionary consequences of climate change.

4. Расширение адресации

В этой функции (16 употреблений) инклюзивное *we* выходит за рамки экологического дискурса и позволяет автору апеллировать ко всему научному сообществу и обществу в целом, формируя более широкую коллективную перспективу, охватывающую все человечество, ответственное за будущее планеты. Такие случаи употребления встречаются в обсуждении глобально значимых проблем и экологических угроз: утраты биоразнообразия, изменения климата, продовольственной безопасности:

Biodiversity loss has progressed toward a state of crisis: species are vanishing at unprecedented rates, causing some to suggest that **we** are entering Earth's sixth mass extinction event.

Understanding and communicating risks to human well-being associated with biodiversity loss play a central role in raising awareness of **our** dependence on nature and in driving the transformative societal change required to conserve and restore biodiversity worldwide.

В таких контекстах инклюзивное *we* служит инструментом не только эпистемологической, но и этической общности, позиционируя читателя как соучастника проблемной ситуации и ее возможного решения:

In 2018, the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) reported that **we** were likely to reach 1.5 °C in the next few decades. However,

according to the United Nations Environment Programme, even if all of the action plans put in place as a result of the Paris Agreement were followed, *we* could still see a rise of 3.2 °C by the end of the century (Olhoff & Christensen, 2019).

5. Совместное развертывание научного рассуждения

Наименее частотная (всего 8 употреблений), но прагматически значимая функция инклюзивного местоимения *we* связана со структурированием аргументации, указывая направление и логику развертывания рассуждения:

Our findings suggest that *we* should be cautious in assuming that the dominant positive relationship can be extrapolated to unstudied and understudied systems.

В этих контекстах инклюзивное *we* сочетается с когнитивными глаголами (*consider, predict*) и модальными маркерами допущений (*might expect, should be cautious*), тем самым создаётся эффект «размышления вслух» — характерного приёма академического изложения, при котором читатель не просто воспринимает готовое знание, но вовлекается в процесс его формирования:

How might *we* expect desert annual plant communities to change in the future?

В примере выше инклюзивное *we* усиливается формой риторического вопроса, который словно предлагает подумать вместе, приглашая к соучастию в интерпретации.

Обсуждение результатов исследования

Выделение конкретных дискурсивных функций инклюзивного *we* не предполагает их жёсткого разграничения или исключения других интерпретаций, напротив, способствует более полному описанию распределения авторской и читательской субъектности в научном тексте. Такая конкретизация позволяет раскрыть риторические стратегии и механизмы академического взаимодействия, отражая стремление авторов соотнести свое высказывание с более широким пространством дисциплинарного знания: позицией научного сообщества, предполагаемого читателя, рецензента, теоретической школы или даже будущего научного отклика. При этом частота каждой функции и связь с определенными жанровыми сегментами и этапами научного изложения позволяют судить о ее важности для риторических целей автора и отражают участие в реализации коммуникативных задач этих поджанров в структуре научной статьи.

Несмотря на низкую частотность, инклюзивное *we* в научном дискурсе выступает как яркий дискурсивно-риторический прием. Оно сближает авторов и аудиторию в пространстве коллективной исследовательской идентичности, распределяет ответственность за научное знание между автором, читателем и научным сообществом, очерчивая границы известного и неизвестного, и создает эффект сопричастности, в котором читатель превращается из внешнего наблюдателя в соучастника процесса познания. Тем самым инклюзивное *we* выполняет стратегическую функцию: оно не только указывает на принадлежность к научной общности, но и организует дискурсивное взаимодействие, предполагающее совместную интерпретацию и осмысление исследуемого явления и продолжение научного диалога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кожина М.Н.* О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь: Изд-во Пермского гос. ун-та, 1972.
2. *Котюрова М.П., Баженова Е.А.* Культура научной речи: текст и его редактирование: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2008.
3. *Миколайчик М.В.* Местоимения первого лица и другие средства самоупоминания в англоязычном научном экономическом дискурсе: корпусное исследование на материале англо-американских и российских аннотаций // Вестник Череповецкого гос. ун-та. 2018. № 5(86). С. 90–99.
4. *Праско М.В.* Вариативность проявления авторского начала в научной аннотации: сравнение гуманитарного и естественно-научного дискурсов // Жанры речи. 2024. № 4(44). С. 338–346.
5. *Разинкина Н.М.* Функциональная стилистика английского языка. М.: Высшая школа, 1989.
6. *Ädel A.* Writer and reader visibility in humanities research articles: Variation across language, regional variety and discipline // English for Specific Purposes. 2022. Vol. 65. Pp. 49–62.
7. *Dogan-Ucar A., Akbas E.* A corpus-driven cross-disciplinary study of inclusive and exclusive *we* in research article abstracts // LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. 2022. No 1(15). Pp. 180–204.
8. *Harwood N.* 'We do not seem to have a theory ... The theory I present here attempts to fill this gap': Inclusive and exclusive pronouns in academic writing // Applied Linguistics. 2005. No 3(26). Pp. 343–375.
9. *Hyland K.* Bringing in the reader: Addressee features in academic articles // Written Communication. 2001. No 4(18). Pp. 549–574.
10. *Hyland K.* Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles // English for Specific Purposes. 2001. No 3(20). Pp. 207–226.
11. *Hyland K.* Metadiscourse: Exploring interaction in writing. London: Continuum, 2005.

12. Kuo C.-H. The use of personal pronouns: Role relationships in scientific journal articles // *English for Specific Purposes*. 1999. No 2(18). Pp. 121–138.
13. Swales J. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
14. Tang R., John S. The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun // *English for Specific Purposes*. 1999. Vol. 18 (Suppl. 1). Pp. 23–39.
15. Wang S., Tseng W.-T., Johanson R. To we or not to we: Corpus-based research on first-person pronoun use in abstracts and conclusions // *SAGE Open*. 2021. No 2(11).
16. Williams-Camus J.T. A systematic analysis of first-person identity roles in agricultural sciences // *Journal of English for Academic Purposes*. 2025. Vol. 75. Article 101506.
17. Zhao N. A corpus-based comparison study of first-person pronoun we in English-language abstracts // *Journal of English for Academic Purposes*. 2023. Vol. 63. Article 101244.

Lilia N. Shevyrdyaeva

DISCURSIVE AND RHETORICAL FEATURES OF INCLUSIVE WE IN SCIENTIFIC WRITING: A CORPUS- BASED STUDY OF ENGLISH-LANGUAGE RESEARCH ARTICLES ON ECOLOGY

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; lshevyrdyaeva@gmail.com

Abstract. Despite the traditional view of scientific discourse as objective and impersonal, contemporary research articles actively employ strategies of authorial presence and reader positioning. One of the key linguistic resources is the first-person plural pronoun *we* which may refer either to the author(s) of the article (exclusive *we*, *we*=the author(s)) or to a wider scientific community (inclusive *we*, *we*=author(s)+readers). In this way, *we* allows writers to regulate their visibility in the text and to establish a relationship with the reader. The article examines the discursive and rhetorical functions of inclusive *we* in English-language research articles on ecology. The study is based on a corpus of 100 co-authored research articles published in leading ecology journals between 2019 and 2022. Adopting a mixed-methods approach that combines corpus analysis with functional discourse interpretation, the study examines the pronouns *we*, *our* and *us* as functionally equivalent resources. The analysis identifies five functions of inclusive *we*: establishing shared epistemic ground, indicating gaps and limitations in knowledge, framing future research perspectives, expanding the scope of addressee inclusion, and engaging the reader in the co-construction of scientific reasoning. Thus, inclusive *we* contributes to modeling collective agency, reduces the distance between authors and readers, modulates authorial responsibility, and presents scientific knowledge as a shared and ongoing process.

Keywords: inclusive *we*, academic discourse, authorial stance, reader engagement, corpus pragmatics

For citation: Shevyrdyaeva L.N. (2026) Discursive and rhetorical features of inclusive *we* in scientific writing: a corpus-based study of English-language research articles on ecology. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 179–189. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-12 (In Russ.)

About the author: Lilia N. Shevyrdyaeva — PhD in Philology, Associate Professor of the English Department for Science Students, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; lshevyrdyaeva@gmail.com

REFERENCES

1. Kozhina M.N. 1972. *O rechevoi sistemnosti nauchnogo stilya sravnitel'no s nekotorymi drugimi* [On the speech consistency of scientific style in comparison with some others]. Perm', Izd-vo Permskogo gos. un-ta. (In Russ.)
2. Kotyurova M.P., Bazhenova E.A. 2008. *Kul'tura nauchnoi rechi: tekst i ego redaktirovanie: uchebnoe posobie* [Academic writing culture: Text and editing: A textbook]. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow, Flinta: Nauka. (In Russ.)
3. Mikolaichik M.V. 2018. Mestoimeniya pervogo litsa i drugie sredstva samoupominaniya v angloyazychnom nauchnom ekonomicheskom diskurse: korpusnoe issledovanie na materiale anglo-amerikanskikh i rossiiskikh annotatsii [First-person pronouns and other means of self-mention in English-language academic economic discourse: A corpus-based study of Anglo-American and Russian abstracts]. *Vestnik Cherepovetskogo gos. un-ta*, no. 5(86), pp. 90–99. (In Russ.)
4. Prasko M.V. 2024. Variativnost' proyavleniya avtorskogo nachala v nauchnoi annotatsii: sravnenie gumanitarnogo i estestvenno-nauchnogo diskursov [Variation in the manifestation of authorial presence in research article abstracts: A comparison of the humanities and natural science discourses]. *Zhany rechi*, no. 4 (44), pp. 338–346. (In Russ.)
5. Razinkina N.M. 1989. *Funktsional'naya stilistika angliiskogo yazyka* [Functional stylistics of English]. Moscow, Vysshaya shkola. (In Russ.)
6. Ädel A. 2022. Writer and reader visibility in humanities research articles: Variation across language, regional variety and discipline. *English for Specific Purposes*, vol. 65, pp. 49–62.
7. Dogan-Ucar A., Akbas E. 2022. A corpus-driven cross-disciplinary study of inclusive and exclusive *we* in research article abstracts. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, no. 1(15), pp. 180–204.
8. Harwood N. 2005. 'We do not seem to have a theory ... The theory I present here attempts to fill this gap': Inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied Linguistics*, no. 3(26), pp. 343–375.
9. Hyland K. 2001. Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, no. 4(18), pp. 549–574.
10. Hyland K. 2001. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, no. 3(20), pp. 207–226.

11. Hyland K. 2005. *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London, Continuum.
12. Kuo C.-H. 1999. The use of personal pronouns: Role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes*, no. 2(18), pp. 121–138.
13. Swales J. 2004. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
14. Tang R., John S. 1999. The 'I' in identity: Exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun. *English for Specific Purposes*, vol. 18, suppl. 1, pp. 23–39.
15. Wang S., Tseng W.-T., Johanson R. 2021. To we or not to we: Corpus-based research on first-person pronoun use in abstracts and conclusions. *SAGE Open*, no. 2(11).
16. Williams-Camus J.T. 2025. A systematic analysis of first-person identity roles in agricultural sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 75, article 101506.
17. Zhao N. 2023. A corpus-based comparison study of first-person pronoun we in English-language abstracts. *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 63, article 101244.

Статья поступила в редакцию 01.05.2026;
одобрена после рецензирования 31.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 01.05.2026;
approved after reviewing 31.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

Чэнчжэнь Синь

**ФРАНЦУЗСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ
С КОМПОНЕНТОМ *RENARD* (ЛИС/ЛИСА)
В ЗЕРКАЛЕ ФОЛЬКЛОРНОЙ, ЛИТЕРАТУРНОЙ
И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ТРАДИЦИЙ**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; 962177279@qq.com

Аннотация. Статья посвящена анализу французских фразеологизмов с компонентом *renard* (лис/лиса) в их взаимосвязи с фольклорной, литературной и научно-популярной традициями. С учетом средневекового эпоса «Роман о Лисе», басен Лафонтена, естественно-научных работ Бюффона и философской притчи Сент-Экзюпери «Маленький принц» прослеживается эволюция образа лисы — от демонизированного символа зла, лжи и коварства (рыжий окрас, ночные повадки) до амбивалентного архетипа, сочетающего отрицательные (обман, вероломство) и положительные (ум, стратегическое мышление, благоразумие) коннотации. Показано, что ключевые характеристики лисы, закреплённые во фразеологизмах (*rusé comme un renard, fin renard, vieux renard, agir en renard, se confesser au renard*), коррелируют с образами, созданными в фольклоре, литературе и научно-популярной традициях. Особое внимание уделяется фразеологизмам, подчёркивающим интеллект (*faire la guerre en renard, un bon renard ne mange point les poules de son voisin, le renard cache sa queue*). Делается вывод, что французские зооморфные фразеологизмы не просто фиксируют природную хитрость животного, но вбирают в себя многовековую культурную эволюцию — от страха перед коварством к пониманию хитрости как контекстуально обусловленного качества, которое может оцениваться и отрицательно, и положительно.

Ключевые слова: ассоциативный потенциал, зооним лис/лиса, зоонимы, зооморфная метафора, метафора, образ лиса, французские фразеологизмы

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-13

Для цитирования: Синь Чэнчжэнь. Французские фразеологизмы с компонентом *renard* (лис/лиса) в зеркале фольклорной, литературной и на-

Синь Чэнчжэнь — аспирантка кафедры французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; 962177279@qq.com

© Синь Чэнчжэнь, 2026



Тема статьи является частью более общей проблематики изучения ассоциативного потенциала фразеологизмов с компонентом зоонимом, которая раскрывается на французском материале с учетом сложившихся фольклорной, литературной и научно-популярной традиций.

Теоретической базой исследования являются работы российских и зарубежных авторов, посвященные изучению ассоциативного потенциал слова: Л.С. Выготского [Выготский, 1934], В.Г. Гака [Гак, 1999], Ю.Д. Апресяна [Апресян, 1995]; особенностей фразеологизмов с компонентом зоонимом: Л.И. Богдановой [Богданова, 2016], Г.Г. Соколовой [Соколова, 2010], Ян Вэньхуэй [Ян Вэньхуэй, 2024]; а также метафоры и метафорического переноса качеств животных на людей: Дж. Лакоффа, М. Джонсона [Лакофф, Джонсон, 1990], Г.Г. Соколовой [Соколова, 2010]. Как показали эти и другие исследования, источником ассоциативного потенциала слова являются, в частности, метафора и метафорический перенос.

Г.Г. Молчанова определяет метафору как «носитель стереотипа и проявление творчества — бесценный источник и инструмент представления и структурирования информации, источник понимания ментальных процессов в языке и способ формирования нового знания, основанного на накопленном опыте» [Молчанова, 2023: 13]. Т.Ю. Загрязкина подчеркивает, что физическая мотивировка метафоры должна дополняться семантическим толкованием образа и объяснением того, почему та или иная метафора связывается с определённой эмоцией [Загрязкина, 2024: 13]. Обращаясь к зооморфной метафоре, З.Г. Прошина и Е.В. Терехова показывают направление метафорического переноса от животного к человеку и от человека к животному: «если сущность собственно метафоры — это ассоциативное отождествление... то зоометафора способна наделять образ различных животных и птиц антропоморфными свойствами, с одной стороны, а с другой — проецировать этот образ на человека» [Прошина, Терехова, 2024: 150]. Ранее, исследуя французские фразеологизмы с компонентом *loup* (волк), мы пришли к выводу, что «когнитивная сущность зооморфной метафоры не однозначна: это способ познания окружающего мира и средство оценки человеческих поступков и качеств сквозь призму образов животных» [Синь, 2025: 199]. Таким образом, зооморфная метафора представляет со-

бой перенос признаков животного на человека или явление, основанный на ассоциациях, возникающих между биологическими или поведенческими чертами животных и человеческими качествами [там же: 202]. Необходимо отметить, что возможно и обратное направление переноса — от человека к животному: в баснях и сказках животные наделяются человеческими чертами (речью, интеллектом, моральными качествами), что демонстрирует «очеловеченный» образ лиса во французской литературной традиции.

Наиболее ярким воплощением этих процессов во французской лингвокультуре служат фразеологизмы с компонентом *renard* (лис/лиса). Их ассоциативный потенциал формировался на протяжении столетий под влиянием как наблюдений за повадками животного, так и фольклорной, литературной и научно-популярной традиций, с которыми, однако, потенциал фразеологизмов совпадает не полностью. Источниками практической части настоящего исследования являются «Новый большой французо-русский фразеологический словарь» под ред. В.Г. Гака¹, ряд французских словарей: «Trésor de la langue française»², «Dictionnaire de l'Académie française»³ и др. Данные фразеологизмов, сопоставляются с особенностями образа лиса/лисы, сформированными в фольклоре и отраженными в работах М. Пастуро [Пастуро, 2008; 2025], а также в литературной традиции — баснях Лафонтена⁴, трудах Бюффона [Бюффон, 2014] и других источниках.

Фразеологизм «*Rusé comme un renard*» (Хитрый, как лиса) известен с XIII века. Именно природная хитрость и изворотливость этого животного сделали его центральным персонажем народного эпоса, басен и литературных сказок. Яркий пример трансформации развития представляет средневековое городское фавлю «*Le Roman de Renard* (Роман о Лисе)»⁵. Название этого животного изменилось вследствие широкой известности романа, ср. историческое название *goupil*. С течением времени собственное имя героя стало нарицательным. Из этого произведения были заимствованы и стали крылатыми выражения *maître Renard* (Мастер Лис), закрепив-

¹ Новый большой французо-русский фразеологический словарь / Под ред. В.Г. Гака 2-е изд. М.: Русский язык Медиа, 2006.

² Trésor de la langue française informatisé. URL: <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/> (дата обращения: 20.04.2026).

³ Dictionnaire de l'Académie française. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/> (дата обращения: 20.04.2026).

⁴ La Fontaine. URL: <https://www.la-fontaine-ch-thierry.net/fables.htm> (дата обращения: 20.04.2026).

⁵ Роман о Лисе. URL: <https://www.furtails.pw/objects/3351> (дата обращения: 06.04.2026).

шееся за расчётливым, бывалым человеком, ловким проходимцем. К нему примыкают и другие выражения, также восходящие к народным представлениям о лисе: *agir en renard* (хитрить, лукавить), *se confesser au renard* (довериться вероломному человеку). Позже образ Мастера Лиса использовал и Лафонтен: в басне «*Le corbeau et le renard* (Ворон и Лис)»⁶ он пишет «*Maître renard par l'odeur alléché...* (Господин Лис, привлеченный запахом...)», а в басне «*Le Renard et le Boeuf*» («Лис и козёл»), где Лис обманом заманивает Козла в колодец, а затем спасается сам, Лафонтен называет *renard* «*maître en fait de tromperie*» (мастером обмана).

Образ лиса, издревле известного своим хитрым нравом и способностью обманывать даже самого бдительного человека, укоренился в культурных представлениях европейцев как один из самых многогранных образов. Как отмечает М. Пастуро, интерес к лисиче в Средние века был тесно связан с реалиями сельской жизни: животные «селились рядом с фермами, рыскали по садам и курятникам», нанося ущерб, что закрепило за ними роль символа зла. Близость этого животного к человеку объясняет его восприятие как домашнего, а не дикого животного, сформированное в Средние века [Пастуро, 2008: 217] (в настоящее время лиса относится к диким животным). В рамках средневековой символической системы за лисой прочно утвердился демонизированный образ. Рыжий окрас трактовался как визуальный знак лжи и обмана, сближавший лису с предателями вроде Иуды, а природные повадки — хитрая зигзагообразная походка и ночной образ жизни воспринимались как телесное выражение «кривизны души» и дьявольской сущности [Пастуро, 2025: 178]. В «Романе о Лисе» эти черты воплотились в архетипическом плуте — рыжем лисе Ренаре, который стал воплощением ума, дерзости и коварства, бросая вызов сильным мира сего. Там же представлена и знаменитая антагонистическая пара: глупый и смешной волк Изенгрин, ослеплённый яростью, всегда попадает в ловушки, расставленные лисом [Пастуро, 2008: 216].

Бюффон также противопоставляет лису волку: если волк действует силой, то лиса берёт хитростью и изворотливостью. Это осторожный и умный хищник, который не рискует жизнью, а предпочитает выжидать, менять тактику и использовать уловки. Она прекрасно адаптируется, живёт рядом с человеком, виртуозно ворует домашнюю птицу, разоряет гнёзда, умеет находить припрятанную добычу и даже выкуривать пчёл ради мёда. Бюффон отмечает

⁶ *La Fontaine*. Le Corbeau et le Renard. URL: <https://www.la-fontaine-ch-thierry.net/corbrena.htm> (дата обращения: 05.04.2026).

её ненасытность, но также и мудрость, подчёркивая, что лиса умнее волка, хотя столь же злобна и больно кусается [Бюффон, 2014: 47]. Кроме этого, во фразеологизмах отмечаются и параллельные ассоциации, когда один и тот же признак приписывается и лисе, и волку. Например, устойчивые пары **vieux loup** («старый пройдоха, хитрый и опытный человек») и **vieux renard** («проныра, опытный и хитрый человек») демонстрируют, что разные животные могут выступать носителями сходных антропоморфных качеств — хитрости и опытности. Аналогичную смысловую пару образуют выражения **les loups peuvent perdre leurs dents, mais non leur nature** (волки могут потерять свои зубы, но не свою природу) и **le renard change de poil, mais non de naturel** (лиса меняет свою шерсть, но не свой естественный цвет), объединённые общей идеей неизменной сущности при внешних изменениях.

Высокая степень корреляции между фольклорной, литературной и энциклопедической традицией, с одной стороны, и фразеологической картиной мира — с другой, здесь очевидна. Ключевая характеристика лисы — хитрость и изворотливость, описанная Бюффоном, Пастуро и Лафонтеном, отражена во фразеологизмах: **rusé comme un renard** (букв. хитрый как лис) — хитрый, умный человек; **fin renard** (букв. хитрая лиса) — хитрец; **vieux renard** (букв. старая лиса) — проныра, опытный и хитрый человек; **agir en renard** (букв. действовать как лиса) — хитрить, лукавить; **se confesser au renard** (букв. признаться лисе) — доверить свои тайны вероломному человеку. Однако наряду с негативными коннотациями обмана и вероломства данный зооним реализует также положительные и нейтральные смыслы, подчеркивающие интеллект, стратегическое мышление и благоразумие. Эти качества актуализируются в фразеологизмах **faire la guerre en renard** (букв. ведет войну как лиса) — вести войну хитростью; **un bon renard ne mange point les poules de son voisin** (букв. хорошая лиса не ест кур соседа) — умный человек не совершает глупых ошибок на виду; **le renard cache sa queue** (букв. лиса прячет свой хвост) — умение замечать следы⁷.

Лис часто выступает в роли искусителя и манипулятора в других известных произведениях. Например, в басне Жана де Лафонтена «*Le Corbeau et le Renard* (Ворон и Лис)»⁸ показано, что Ворон, заполу-

⁷ Эти примеры из словарей: Гак В.Г. Новый большой французско-русский фразеологический словарь. 2-е изд. М.: Русский язык Медиа, 2006; Dictionnaire du Trésor de la langue française informatisé. URL: <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr> (дата обращения: 20.02.2026).

⁸ La Fontaine. Le Corbeau et le Renard. URL: <https://www.la-fontaine-ch-thierry.net/corbrena.htm> (дата обращения: 05.04.2026).

чивший кусочек сыра, не смог им воспользоваться, так как благодаря лести Лис сыр у Ворона отнял. Есть и другие басни Лафонтена, где главным героем выступает лиса, например, «*Le Renard et la Cigogne* (Лис и журавль)»⁹, «*Le Renard et les Raisins* (Лис и виноград)»¹⁰, «*Le Renard et le Bouc* (Лис и козел)»¹¹. Образ Лиса возникает неоднократно, что подтверждает его прочное место в качестве классического архетипа хитреца в культурной традиции Франции. Примечательно, что образ лисы во французской лингвокультуре амбивалентен. С одной стороны, хитрость несёт негативные коннотации обмана и вероломства; с другой — она может оцениваться как положительное или допустимое качество (ум, находчивость, стратегическое мышление, благоразумие). Тот же фразеологизм ***rusé comme un renard*** фиксируется одновременно и в группах отрицательных, и в группах положительных значений. Это свидетельствует о сложном, диалектическом восприятии: интеллект и мораль здесь не всегда совпадают, а оценка зависит от контекста. Ассоциативный потенциал образа лисы расширяется также за счёт перекрёстных ассоциаций с другими животными. Например, во фразеологизме ***rendre martre pour renard*** (выдать куницу за лисицу) визуальное сходство животных создаёт возможность для подмены и обмана. В выражении ***le renard prêche aux poules*** (лиса проповедует курам) неестественность ситуации — проповедь хищника перед жертвами — служит метафорой лицемерия.

Отметим также, что среди 12 фразеологизмов, рассмотренных в статье, отрицательную коннотацию имеют 7 единиц (53,8%), положительную — 4 (30,8%), нейтральную — 2 (15,4%)¹². Следовательно, во французских фразеологизмах с компонентом *renard* (лис/лиса) негативные ассоциации всё же преобладают.

Наконец, образ лисы во французской литературе не остался застывшим. Наивысшую гуманизацию он получил в философской притче Антуана де Сент-Экзюпери «*Le Petit Prince* (Маленький принц)»¹³: здесь Лис — уже не плут, а глубокий философ, раскрывающий герою суть дружбы, любви, верности и ответственности.

⁹ *La Fontaine*. Le Renard et la Cigogne. URL: <https://www.la-fontaine-ch-thierry.net/corbrena.htm> (дата обращения: 05.04.2026).

¹⁰ *La Fontaine*. Le Renard et les Raisins. URL: <https://www.la-fontaine-ch-thierry.net/corbrena.htm> (дата обращения: 05.04.2026).

¹¹ *La Fontaine*. Le Renard et le Bouc. URL: <https://www.la-fontaine-ch-thierry.net/corbrena.htm> (дата обращения: 05.04.2026).

¹² Фразеологизм *rusé comme un renard* одновременно имеет положительное и отрицательное значение.

¹³ *Saint-Exupéry A. De*. Le Petit Prince. URL: https://www.cmls.polytechnique.fr/perso/tringali/documents/st_exupery_le_petit_prince.pdf (дата обращения: 25.06.2025).

В культурной традиции Франции этот образ со временем модифицируется: у Сент-Экзюпери он полностью утрачивает отрицательные коннотации и приобретает исключительно положительные черты как символ не только мудрости, но и чуткости и верности дружбе. От средневекового фавна и басен Лафонтена через описания Бюффона, устойчивых коннотаций фразеологизмов до иносказаний Сент-Экзюпери — этот образ проходит эволюцию, сохраняя ядерные значения хитрости и изворотливости, но обрстая сложными, порою противоположными смыслами. Однако во фразеологизмах и пословицах подобная динамика не отмечена: здесь образ лиса, пусть и многогранный, всё же не является однозначно положительным. Именно это и делает его одним из самых разносторонних во французской культуре.

Таким образом, французские фразеологизмы с компонентом *renard* (лис/лиса) не просто фиксируют природную хитрость животного, но и вбирают в себя многовековую фольклорную, литературную и научно-популярную традицию — от сатирического «Романа о Лисе» до философской притчи XX века. Язык сохраняет и передает через устойчивые выражения эволюцию человеческого восприятия: от средневекового страха перед коварством к пониманию хитрости до сложного, амбивалентного качества, которое может быть как пороком, так и признаком ума. Кроме этого, отметим наличие перекрестных ассоциаций хитрый — глупый (лис — волк); агрессор — жертва (лис — куры; лис — ворона) и др. как во фразеологизмах, так и культурной традиции в целом. Что касается параллельных ассоциаций, засвидетельствованных во фразеологизмах (приписывание нескольким животным одного и того же качества, *vieux loup*, *vieux renard*), то в фольклорной, литературной и научно-популярной традициях они также засвидетельствованы, ср. общее представление о повадках лисы и волка как деструктивных и хищнических. Между тем потенциал фразеологизмов не полностью совпадает с образами, сформированными другими источниками, что подтверждает эволюция Лиса в сказке Сент-Экзюпери, где Лис становится носителем только положительных качеств, полностью утрачивая характеристики хитрого и опасного животного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика. 2-е изд., испр. и доп. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.
2. Богданова Л.И. Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий: учебное пособие. М.: «ФЛИНТА», 2016.

3. Бюффон Ж.-Л. *Леклер, де. Иллюстрированный Бюффон, или Натуральная история четвероногих, птиц, рыб и некоторых гадов.* М.: Лабиринт Пресс, 2014.
4. *Выготский Л.С. Мышление и речь.* М.-Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
5. *Гак В.Г. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В.Н. Телия. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 260–265.*
6. *Джонсон М., Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387–415.*
7. *Загряжская Т.Ю. Топонимическая полионимия сквозь призму проблем идентичности: hexagone в системе названий Франции // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 3. С. 9–26.*
8. *Молчанова Г.Г. Смыслопреобразующая роль метафоры в контексте радиального расширения концепта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 2. С. 9–23.*
9. *Пастуро М. Бестиарии Средневековья. М.: Издательство АСТ, 2025.*
10. *Прошина З.Г., Терехова Е.В. Зоометафора как основа образности политического медиа- и интернет-дискурса // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 1. С. 149–165.*
11. *Синь Чэнчжэнь. Французские фразеологизмы с компонентом *loup*: принципы классификации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 4. С. 198–211.*
12. *Соколова Г.Г. Курс фразеологии французского языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2010.*
13. *Ян Вэньхуэй. Компаративные устойчивые сочетания с зоонимами в системе обучения китайцев русскому языку. Дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. М., 2024.*
14. *Pastoureau M. Lours: histoire d'un roi déchu. Paris: Éd. France loisirs. 2008. URL: <https://archive.org/details/lourshistoiredun0000past/page/298/mode/2up> (дата обращения: 25.10.2025).*

Chengzhen Xin

FRENCH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT RENARD (FOX) IN THE MIRROR OF FOLKLORE, LITERARY, AND POPULAR SCIENCE TRADITIONS

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; 962177279@qq.com

Abstract. The article analyzes French phraseological units with the component renard (fox) in their relationship with folklore, literary, and popular scientific traditions. Drawing on the medieval epic Roman de Renart, La Fontaine's fables, Buffon's natural-historical works, and Saint-Exupéry's philosophical tale The Little Prince, the study traces the evolution of the fox image — from a demonized

symbol of evil, lies, and cunning (red fur, nocturnal habits) to an ambivalent archetype that combines negative (deceit, treachery) and positive (intelligence, strategic thinking, prudence) connotations. It is shown that the key characteristics of the fox, embedded in phraseologisms (*rusé comme un renard*, *fin renard*, *vieux renard*, *agir en renard*, *se confesser au renard*), correlate with the images created in folklore, literature, and popular scientific traditions. Special attention is paid to phraseologisms that emphasize intelligence (*faire la guerre en renard*, *un bon renard ne mange point les poules de son voisin*, *le renard cache sa queue*). The conclusion is drawn that French zoomorphic phraseologisms not only record the animal's natural cunning but also absorb centuries of cultural evolution — from a fear of treachery to an understanding of cunning as a contextually determined quality that can be evaluated both negatively and positively.

Keywords: associative potential, zoonym *renard*, zoonyms, zoomorphic metaphor, metaphor, image of the fox, French phraseological units

For citation: Xin Chengzhen (2026) French phraseological units with the component *renard* (fox) in the mirror of folklore, literary, and popular science traditions. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 190–199. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-13 (In Russ.)

About the author: Chengzhen Xin — postgraduate student at the Department of French Language and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; 962177279@qq.com

REFERENCES:

1. Apresyan Yu.D. 1995. *Izbrannye trudy, tom I. Leksicheskaya semantika* [Selected Works, vol. 1. Lexical Semantics]. 2nd edition, revised and expanded. Moscow: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury» (In Russ.)
2. Bogdanova L.I. 2016. *Stilistika russkogo yazy'ka i kul'tura rech'i. Leksikologiya dlya rechevy'x dejstv'ij: uchebnoe posobie* [The stylistics of the Russian language and the culture of speech. Lexicology for speech actions: a textbook]. Moscow, «FLINTA». (In Russ.)
3. Buffon G. 2014. *Illyustrirovannyi Buffon, ili Natural'naya istoriya chetveronogikh, ptits, ryb i nekotorykh gadov* [Illustrated Buffon, or Natural History of Quadrupeds, Birds, Fishes, and Some Reptiles]. Moscow, Labirint Press. (In Russ.)
4. Vygot'skii L.S. 1934. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow, Leningrad, Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo. (In Russ.)
5. Gak V.G. 1999. Nacional'no-kul'turnaya specifi'ka meronimicheskix frazeologizmov [National and cultural specifics of meronymic phraseological units]. In Telia V.N. (ed.) *Frazeologiya v kontekste kul'tury* [Phraseology in the context of culture]. Moscow, Languages of Russian Culture, pp. 260–265. (In Russ.)
6. Johnson M., Lakoff G. 1990. Metafor'y, kotorymi my zhivem [Metaphors We Live By]. In *Teoriya metafor'y* [Theory of Metaphor]. Moscow, pp. 387–415. (In Russ.)
7. Zagryazkina T.Yu. 2024. Toponimicheskaya polionimiya skvoz' prizmu problem identichnosti: hexagone v sisteme nazvanii Frantsii. [Toponymic Polyonymy through the Prism of Identity Issues: The Hexagon in the System of France's Names].

Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal, no. 3, pp. 9–26. (In Russ.)

8. Molchanova G.G. 2023. Smyslopreobrazuyushchaya rol' metafory v kontekste radial'nogo rasshireniya kontsepta. [The meaning-transforming role of metaphor in the context of radial concept extension]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 9–23. (In Russ.)

9. Pastoureau M. 2025. *Bestiarii Srednevekov'ya* [Bestiaries of the Middle Ages]. Moscow, Izdatel'stvo AST. (In Russ.)

10. Proshina Z.G., Terekhova E.V. 2024. Zoometфора как основа образности политического медиа- и интернет-дискурса [Zoometaphor as the basis of imagery of political media and Internet discourse]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 1, pp. 149–165. (In Russ.)

11. Xin Chengzhen. 2025. Frantsuzskie frazeologizmy s komponentom *loup*: printsipy klassifikatsii [French phraseological units with the component *loup*: principles of classification]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 4, pp. 198–211. (In Russ.)

12. Sokolova G.G. 2010. *Kurs frazeologii frantsuzskogo yazyka: Ucheb. posobie dlya in-tov i fak. inostr. yaz* [Course of French Phraseology: Textbook for institutes and faculties Foreign languages]. 2nd edition. Moscow, Vyssh. Shk. (In Russ.)

13. Yan Wenhui. *Komparativny'e ustojchivye sochetaniya s zoonimami v sisteme obucheniya kitajcev russkomu yazy'ku* [Comparative stable combinations with zoonyms in the Chinese Russian language teaching system]. Diss. na soiskanie uche-noj stepeni kand. ped. Nauk [Dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow. (In Russ.)

14. Pastoureau M. 2008. *Lours: histoire d'un roi déchu*. Paris, Éd. France loisirs. URL: <https://archive.org/details/lourshistoiredun0000past/page/298/mode/2up> (дата обращения: 25.10.2025).

Статья поступила в редакцию 21.04.2026;
одобрена после рецензирования 29.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 21.04.2026;
approved after reviewing 29.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

М.Н. Евстигнеев

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина,
Тамбов, Россия; maximevstigneev@bk.ru

Аннотация. Динамичное развитие и распространение ИИ-технологий в обучении иностранному языку определяет совокупность требований, предъявляемых к подготовке педагогических кадров. Актуальность исследования обусловлена противоречием между широким лингводидактическим потенциалом технологий искусственного интеллекта и недостаточной готовностью педагогов иностранного языка к их системному использованию в рамках педагогической триады «педагог — искусственный интеллект — обучающийся». В данной работе были рассмотрены: а) актуальные требования к педагогам в нормативных документах; б) содержание компетенции педагога иностранного языка в области ИИ; в) структура компетентности педагога иностранного языка в области использования ИИ. Проведенный анализ российских нормативных документов выявил отсутствие четко сформулированных единых требований к ИИ-компетентности педагогов. В качестве решения предлагается пятикомпонентная структура ИИ-компетентности педагога иностранного языка, включающая аксиологический, когнитивный, методический, коммуникативно-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Для каждого компонента определены критерии и показатели оценки. Предложенная структура ИИ-компетентности педагога иностранного языка может использоваться для проведения диагностики уровня сформированности навыков использования искусственного интеллекта в педагогической деятельности, а также для разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Евстигнеев Максим Николаевич — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель руководителя Тамбовского научного центра Российской академии образования, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина; maximevstigneev@bk.ru

Ключевые слова: ИИ-компетентность, структура ИИ-компетентности, содержание ИИ-компетенции, лингвометодическая подготовка, методические нейросети, технологии искусственного интеллекта

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-14

Для цитирования: Евстигнеев М.Н. Компетентность педагога иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2026. Т. 29. № 3. С. 200–217. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-14

Актуальность

Современный этап развития системы образования характеризуется активной фазой цифровой трансформации, в рамках которой технологии искусственного интеллекта (ИИ) занимают особое место. В отличие от предшествующих этапов информатизации и цифровизации, связанных с развитием и распространением информационно-коммуникационных, мобильных и дистанционных образовательных технологий, выполняющих преимущественно инструментально-вспомогательные функции, ИИ обладает уникальными лингводидактическими свойствами и методическими функциями, позволяющими располагать его в одном ряду с другими участниками образовательного процесса в рамках единой педагогической триады «педагог — искусственный интеллект — обучающийся».

Парадигма педагогической триады предполагает, с одной стороны, *передачу некоторых функций педагога ИИ*, а с другой — *обретение педагогом новых дополнительных навыков по организации обучения на основе практики с ИИ-технологиями*. Так, например, рассматривая первый аспект, исследователи в своих работах указывают на *конкретные функции, которые можно делегировать ИИ*, не опасаясь за качество образовательного результата [Боголепова, 2025; Евдокимова, Агамалиев, 2023; Евстигнеев М.Н., 2024; Сорокин, 2026; Сысоев, 2024; Титова С.В., 2024; Филатов, 2026]. Делегирование ИИ функций, таких как педагогическое планирование, разработка тренировочных упражнений и коммуникативных заданий, автоматизация контроля письменных работ и т.д., позволяет *высвободить время педагога на решение более сложных по когнитивному уровню задач*.

Второй аспект, связанный с подготовкой педагогов иностранного языка к использованию ИИ-технологий в профессиональной

деятельности, также рассматривается в ряде исследований [Евстигнеев, 2026; Сысоев, Евстигнеев, 2025; Титова, Темурян, 2025; Титова, Харламенко, 2025]. Сегодня наблюдается активный рост заинтересованности педагогов в использовании ИИ в образовательной практике. Однако, как показывает анализ, наличие лингводидактических возможностей ИИ само по себе не гарантирует их эффективного использования в обучении иностранному языку. Ключевым ограничением на пути интеграции ИИ в образовательную практику выступает в совокупности *несовершенство самих технологий*, в частности их склонность к галлюцинациям, что вызывает определенные риски и вызовы их использования, а также *неготовность педагогических кадров к работе в условиях новой образовательной реальности*.

Тем не менее педагоги, которые уже используют ИИ в профессиональной деятельности, часто действуют методом проб и ошибок без опоры на какую-либо системную модель подготовки. Фрагментарное освоение отдельных ИИ-технологий, как правило, не приводит к формированию готовности и способности к работе в парадигме педагогической триады. Многие педагоги иностранного языка формируют навыки использования ИИ-технологий бессистемно, принимая только те инструменты, которые активно популяризируются, но зачастую не имеют выраженной методической ценности. Более того, отсутствие системного подхода в использовании ИИ-технологий может способствовать нанесению ущерба формированию языковых и когнитивных навыков обучающихся. Соответственно возникает противоречие между лингводидактическим потенциалом ИИ-технологий и способностью педагога иностранного языка реализовать в полной мере этот потенциал в образовательной деятельности. Данное противоречие определяет актуальность проблемы формирования компетентности педагога иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта и определения критериев и показателей ее диагностики.

Анализ нормативных документов

Компетентность педагога иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта (ИИ-компетентность) определяется требованиями, предъявляемыми к его профессиональной деятельности, выходящей за рамки традиционной методической подготовки. Анализ нормативных до-

кументов позволяет выявить основные подходы к формированию и оценке ИИ-компетентности, а также определить существующие пробелы в нормативно-правовом регулировании. Как отмечается в докладах ЮНЕСКО по состоянию на 2022 г., всего семь стран мира имели рамочные документы или программы подготовки педагогов к использованию ИИ [UNESCO, 2022]. Отмечая специфические модели реализации государственной политики в разных странах, следует выделить интеграцию ИИ с национальной стратегией «умного образования» в Китае, направленной на создание экосистемы, включающей многоуровневую модель обучения ИИ с ранних лет. Или, например, как это реализовано в Сингапуре через введение обязательных модульных курсов для педагогов. Разработанная ЮНЕСКО рамочная модель ИИ-компетентности педагога легла в основу национальных стандартов во многих странах [UNESCO, 2024]. Используя модель ЮНЕСКО, страны используют ее как основу, адаптируя под свои культурные и образовательные реалии.

В Российской Федерации, несмотря на существующие нормативные документы, регулирующие направления интеграции, статус и потенциальные ограничения использования ИИ^{1, 2}, на настоящий момент *отсутствуют четко сформулированные требования*, предъявляемые к педагогам по использованию ИИ, а, соответственно, не разработаны модели формирования ИИ-компетентности и способы ее диагностики. Однако, в соответствии с поручениями Президента Российской Федерации о внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональные стандарты в части включения ИИ-компетенций, работа в этом направлении уже ведется. Если ранее вводились отдельные модули для включения в образовательные программы высшего и дополнительного профессионального образования, то сегодня можно говорить о формировании целостной системы требований. В таблице 1 приведены выдержки из российских нормативных документов, отражающих требования к организации учебного процесса и планируемому результату обучения на основе ИИ.

¹ Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы)». URL: <http://government.ru/docs/all/132190/> (дата обращения 10.03.2026).

² Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения 02.03.2026).

Требования к организации учебного процесса и планируемым результатам обучения на основе ИИ в нормативных документах РФ

Нормативный документ	Выдержки из нормативных документов
Приказ Президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» ¹	«51.5. Основными направлениями повышения уровня компетенций в области искусственного интеллекта и уровня информированности граждан о технологиях искусственного интеллекта являются: а) внедрение в образовательных организациях высшего образования комплексной системы подготовки квалифицированных кадров в области разработки и использования технологий искусственного интеллекта... в) развитие навыков использования технологий искусственного интеллекта у выпускников образовательных организаций высшего образования посредством включения модулей по искусственному интеллекту в каждую образовательную программу (с учетом особенностей, связанных с отраслевой принадлежностью и направлениями подготовки)»
Письмо Министерства науки и высшего образования РФ «О направлении модуля» ²	«ПК-1. Способность использовать знание основных методов искусственного интеллекта в последующей профессиональной деятельности в качестве научных сотрудников, преподавателей образовательных организаций высшего образования, инженеров, технологов... ПК-2. Способен выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности в области моделирования и анализа сложных естественных и искусственных систем»
Проект Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» ³	«25. Программа должна быть направлена на: ... формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий, в том числе цифровых, и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности, использования компьютерных вычислений и средств искусственного интеллекта для достижения практикоориентированных результатов образования... ... формирование навыков разработки, реализации и общественной презентации, в том числе презентации в цифровом пространстве и с использованием цифровых технологий: устной презентации результатов и размещения их в информа-

³ Приказ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (в ред. от 15.02.2024 № 124). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731/page/1> (дата обращения 24.01.2026).

⁴ Письмо Министерства науки и высшего образования РФ от 13.06.2023 № МН-5/179660 «О направлении модуля». URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Ps_MON_5_179660_14062023.pdf (дата обращения 24.01.2026).

Таблица 1 (окончание)

Нормативный документ	Выдержки из нормативных документов
	ционно-коммуникационной сети «Интернет» (далее — сеть Интернет), обучающимися результатов исследования, проектной деятельности, направленной на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы... 52. Овладение универсальными учебными познавательными действиями: ... 3) работа с информацией: ... уметь находить, критически оценивать и использовать информацию по различной тематике в сети Интернет, в том числе с использованием искусственного интеллекта»

Анализ выдержек из нормативных документов позволил сформулировать следующие выводы.

Во-первых, интеграция ИИ фиксируется на всех уровнях от среднего общего до высшего образования. На уровне среднего общего образования ИИ в соответствии с проектом ФГОС СОО рассматривается как *инструмент для работы с информацией и средство реализации проектной деятельности*. Использование ИИ в учебной деятельности направлено на развитие умений обучающихся осуществлять поиск, критически оценивать и использовать информацию, сгенерированную с помощью ИИ, что само по себе исключает слепое использование ответов нейросети и предполагает развитие рефлексивного отношения к ИИ-контенту. Таким образом, ФГОС СОО задает вектор на формирование базовой культуры взаимодействия с ИИ уже в школе, создавая преемственность с требованиями высшего образования, но одновременно порождая вызов для системы подготовки будущих педагогов и переподготовки действующих педагогических кадров. На уровне высшего образования область ИИ становится частью профессиональной компетентности выпускника, определяя *способность и готовность решать отраслевые задачи с применением технологических решений на базе ИИ*.

Во-вторых, в качестве одного из требований к педагогу обозначается готовность к перестройке содержания и методов обучения через включение модулей по ИИ в каждую образовательную про-

⁵ Проект приказа Минпросвещения России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/95cddc2389fb11bdaf9cac0221b4fc45/> (дата обращения 26.01.2026).

грамму. Соответственно, освоение модуля будет осуществляться с учетом матрицы компетенций ОПОП для соответствующего направления подготовки. Например, для студентов — будущих учителей иностранного языка — модуль будет включать ознакомление с методическими нейросетями, позволяющими выполнять функции педагогического планирования и разработки учебно-методических и контрольно-измерительных материалов по иностранному языку, а также овладение инструментами автоматизированной проверки письменных творческих работ, технологиями синтеза и распознавания иноязычной речи и т.д. Интеграция модуля по изучению лингводидактического потенциала ИИ и организации практики возможна в рамках реализации учебных дисциплин методического цикла, таких как «Методика обучения иностранному языку» и «Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности».

В-третьих, для решения проблемы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров во многих вузах существуют специальные программы и курсы, учитывающие специфику языкового образования. В рамках данных программ и курсов педагоги изучают потенциал ИИ-технологий, методики обучения критической оценке результатов генерации ИИ, технологии конструирования эффективных промптов для решения учебно-методических задач, способы интеграции ИИ в систему оценивания, а также этические и правовые аспекты использования ИИ в образовании. Однако курсы повышения квалификации и программы переподготовки зачастую не учитывают дифференцированный исходный уровень цифровой грамотности педагогов и чаще всего рассчитаны на новичков.

Сегодня в Российской Федерации формируется многоуровневая нормативно-правовая база, регулирующая процессы интеграции ИИ-технологий в систему образования и подготовки будущих педагогов, в том числе и иностранного языка, что становится предметом исследования в современных научных работах.

Содержание ИИ-компетенции педагога иностранного языка

Проведенный анализ научных публикаций позволяет выявить эволюцию взглядов исследователей на содержание ИИ-компетенции педагога иностранного языка. В таблице 2 представлены результаты публикаций по теме исследования за период 2023–2026 гг., что позволяет проследить динамику развития научной мысли в этой области.

**Генезис содержания компетенции педагога иностранного языка
в области технологий искусственного интеллекта**

Автор	Предмет исследования	Содержание ИИ-компетенции
X. Wang, L. Li, S.C. Tan, L. Yang, J. Lei [Wang, Li, Tan, Yang, Lei, 2023]	– концептуализация ИИ-компетенции педагога; – эмпирическая проверка готовности педагогов к использованию ИИ	4 компонента: – когнитивный; – деятельностный; – ценностно-ориентационный; – этический
М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев, И.А. Евстигнеева [Евстигнеев, Сысоев, Евстигнеева, 2024]	– анализ содержания ИКТ-компетенции и ИИ-компетенции педагога; – определение актуального содержания ИИ-компетенции на современном этапе интеграции ИИ в образование	6 компонентов: – политика в области интеграции ИИ в образование; – обучение иностранному языку на основе современных ИИ-технологий; – организация автоматизированного контроля успеваемости; – обеспечение информационной безопасности; – соблюдение правил авторской этики и предупреждение ИИ-плагиата; – обучение проектированию индивидуальной траектории обучения на основе интеллектуальных систем обучения
T.K.F. Chiu, Z. Ahmad, M. Ismailov, I.T. Sanusi [Chiu, Ahmad, Ismailov, Sanusi, 2024]	– концептуализация ИИ-грамотности и ИИ-компетенции; – разработка рамочной модели ИИ-компетенции педагога	5 компонентов: – технология; – влияние; – этика; – сотрудничество; – саморефлексия
П.В. Сысоев [Сысоев, 2025]	– разработка структуры и содержания компетенции педагога в области ИИ; – определение уровня владения структурными компонентами педагогами высшей школы	8 компонентов: – мотивационно-целевой; – нормативно правовой; – информационная безопасность; – этический; – промпт-инжиниринг; – обучение и контроль; – управление учебным процессом; – профессиональное развитие

Таблица 2 (окончание)

Автор	Предмет исследования	Содержание ИИ-компетенции
С.В. Титова, И.В. Харламенко [Титова, Харламенко, 2025]	– определение профессиональных умений педагогов в области применения ИИ; – выявление отношения, осведомленности и готовности педагогов к интеграции ИИ в учебный процесс	Авторы вводят понятие нейролингводидактической компетенции педагога и выделяют 3 компонента: – изучение (овладение) иностранного языка; – организация учебного процесса; – управление учебным процессом
С.В. Титова, К.Т. Темурян [Титова, Темурян, 2025]	– комплексный анализ и разработка этапов формирования ИИ-компетенции педагога в контексте цифровой трансформации; – апробация модели повышения квалификации	3 компонента: – обучение с поддержкой ИИ; – интеграция ИИ в образовательный процесс; – трансформация педагогического процесса на базе ИИ
М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Е.М. Филатов [Евстигнеев, Поляков, Евстигнеева, Филатов, 2026]	– осмысление сущности компетенции педагога в области ИИ; – определение структуры и содержания ИИ-компетенции на основе анализа педагогических исследований и современных образовательных вызовов	6 компонентов: – мотивационно-целевой; – информационная безопасность; – этический; – промпт-инжиниринг; – обучение и контроль; – управление учебным процессом

Анализируемые работы можно условно разделить на три группы по масштабу проведения исследования и особенностями разработки методологии. К первой группе относятся крупномасштабные эмпирические исследования, основанные на опросах респондентов и использующие статистические методы обработки данных [Сысоев, 2025; Титова, Харламенко, 2025; Wang, Li, Tan, Yang, Lei, 2023]. Для данной группы характерно стремление помимо описания содержания ИИ-компетенции измерить уровень ее сформированности у педагогов, выявить корреляции между различными компонентами, а также определить факторы, влияющие на эффективность интеграции ИИ в образовательный процесс. Общей чертой данной группы работ является их диагностическая направленность, о чем говорит

констатация текущего состояния проблемы и выявление проблемных зон, требующих отдельной проработки. Вторую группу составляют теоретико-методологические работы, содержащие авторские концепции и модели формирования ИИ-компетенции педагога [Евстигнеев, Сысоев, Евстигнеева, 2024; Евстигнеев, Поляков, Евстигнеева, Филатов, 2026]. В отличие от первой группы данные исследования сфокусированы на концептуальном осмыслении сущности ИИ-компетенции, обосновании ее структурных компонентов и разработке принципов ее формирования. Третья группа включает работы, затрагивающие вопросы профессиональной переподготовки педагогов и описание этапов формирования ИИ-компетенции [Титова, Темурян, 2025; Chiu, Ahmad, Ismailov, Sanusi, 2024].

При всем многообразии подходов к определению содержания компетенции педагога в области ИИ обозначим общие тенденции, которые наблюдаются в обзоре публикуемых публикациях. Практически все авторы в своих моделях выделяют когнитивный и деятельностный компоненты, что в свою очередь свидетельствует о единстве теоретической осведомленности и практической готовности к использованию ИИ в профессиональной деятельности. Включение этического компонента в структуру ИИ-компетенции педагога авторы связывают с широким распространением ИИ-плагиата и необходимостью формировать у педагогов и обучающихся критическое отношение к использованию генеративного ИИ. Актуализация информационной безопасности связана с рисками, возникающими при взаимодействии с ИИ, и необходимостью обучения правилам цифровой гигиены. Управление учебным процессом отражает понимание того, что интеграция ИИ изменяет не только инструментарий, но и саму архитектуру учебного процесса, требуя от педагога развития новых организационных умений. Вместе с тем активно обсуждается развитие умений промпт-инжиниринга, позволяющих эффективно управлять генеративным ИИ и получать от него релевантные ответы. И наконец, важно отметить предметную спецификацию при формировании ИИ-компетенции, которая интегрируется со знаниями о когнитивных и нейропсихологических механизмах языкового обучения [Титова, Харламенко, 2025].

Структура ИИ-компетентности педагога иностранного языка

С целью проведения диагностики и определения уровня сформированности навыков использования ИИ в педагогической деятельности, в данном исследовании мы предлагаем структуру ком-

петентности педагога иностранного языка в области использования ИИ, включающую пять взаимосвязанных компонентов: аксиологический, когнитивный, методический, коммуникативно-технологический и рефлексивно-оценочный (табл. 3).

Таблица 3

**Структура компетентности педагога иностранного языка
в области использования технологий искусственного интеллекта**

Компонент компетентности	Критерии оценки	Показатели оценки
Аксиологический	– осознанное принятие цифровой трансформации языкового образования; – этичность и правомерность использования ИИ; – инклюзивность обучения	– понимание ценности использования ИИ в обучении иностранному языку; – готовность к непрерывному профессиональному развитию; – следование моральным и правовым нормам; – формирование цифровой траектории; – обеспечение равного доступа к ИИ-технологиям для всех обучающихся
Когнитивный	– техническая грамотность; – лингводидактическая осведомленность; – информационная безопасность	– знание технологических решений на базе ИИ и принципов работы с ними; – понимание лингводидактического потенциала и ограничений использования ИИ; – понимание рисков использования ИИ в образовании и владение способами их минимизации
Методический	– промпт-инжиниринг; – целеполагание и планирование; – создание и адаптация учебного контента; – управление учебной деятельностью; – контроль учебных достижений	– использование базовых и продвинутых техник промптинга; – формулирование целей обучения с помощью ИИ; – разработка плана учебного занятия с помощью ИИ; – разработка технологической карты учебного занятия; – разработка учебно-методических материалов; – разработка контрольно-измерительных материалов; – применение принципов универсального педагогического дизайна;

Таблица 3 (окончание)

Компонент компетентности	Критерии оценки	Показатели оценки
		– использование вариативных организационных форм обучения; – использование различных видов контроля на основе ИИ
Коммуникативно-технологический	– организация сетевого взаимодействия с участниками учебного процесса; – обмен опытом использования ИИ с коллегами; – разработка и проведение курсов повышения квалификации	– использование ИИ-инструментов для организации совместной учебной деятельности обучающихся; – обсуждение с коллегами опыта использования ИИ; – публикация методических материалов; – проведение мастер-классов, тренингов и вебинаров
Рефлексивно-оценочный	– оценка результатов обучения; – самооценка педагогической деятельности; – рефлексия использования ИИ; – коррекция профессиональных действий	– анализ эффективности использования ИИ для достижения результатов обучения; – оценка достоверности/качества сгенерированного контента; – оценка собственного уровня владения ИИ-технологиями; – способность корректировать методические решения на основе обратной связи и данных аналитики ИИ

Материалы таблицы 3 свидетельствуют о том, что компетентность педагога иностранного языка в области использования ИИ рассматривается как многоуровневая категория. Логика построения структуры ИИ-компетентности обусловлена движением от ценностно-смыслового принятия цифровой трансформации (аксиологический компонент) через освоение специальных знаний (когнитивный компонент) и практических умений (методический компонент) к социально-профессиональному взаимодействию (коммуникативно-технологический компонент) и, наконец, к критической оценке своей профессиональной деятельности (рефлексивно-оценочный компонент). Таким образом, последовательность формирования компонентов отражает логику формирования компетентности педагога от внутренней мотивации к внешним действиям и последующей рефлексии.

На основе анализа таблицы 3 были сформулированы следующие выводы.

Во-первых, считаем, что, в основе структуры компетентности педагога иностранного языка в области использования ИИ лежит ее ценностно-ориентированный характер. Аксиологический компонент задает направление всей профессиональной деятельности педагога, акцентируя внимание на осознанном принятии цифровой трансформации, этичности и правомерности использования ИИ, инклюзивности и формировании цифровой культуры, что выводит ИИ-компетентность за рамки технократического подхода.

Во-вторых, содержание аксиологического и когнитивного компонентов определяет, что компетентность педагога в области ИИ включает в себя понимание рисков и ограничений технологий, включая вопросы информационной безопасности, достоверности/качества генерируемого контента и соблюдения правовых норм. Таким образом, использование ИИ предполагает формирование у педагогов критического осмысления и полной ответственности за принимаемые решения.

В-третьих, в структуре ИИ-компетентности педагога иностранного языка несмотря на разграничение когнитивного и методического компонентов прослеживается взаимосвязь между знаниями о технологиях и лингводидактическом потенциале ИИ и их практическим применением в процессе освоения техник промптинга, целеполагания, разработки учебно-методического контента, управления учебной деятельностью и осуществления функций контроля. Причем методический компонент является наиболее детализированным, что подчеркивает специфику обучения иностранному языку.

В-четвертых, коммуникативно-технологический компонент вынесен в отдельную категорию, что свидетельствует о том, что уровень цифровой грамотности среди педагогов неизбежно растет, и необходимо признать важность сетевого взаимодействия, обмена опытом и трансляции методических наработок в профессиональной среде, включая формирование способности обучать коллег через разработку и проведение курсов повышения квалификации.

В-пятых, наличие рефлексивно-оценочного компонента замыкает структуру ИИ-компетентности и создает полноценный цикл профессиональной деятельности от планирования к действию, а затем к анализу эффективности, самооценке и коррекции.

В-шестых, совокупность показателей оценки по всем компонентам позволяет говорить о том, что предложенная структура

может быть использована для диагностики уровня сформированности компетентности педагога иностранного языка в области использования ИИ.

Заключение

Динамичное развитие и распространение ИИ-технологий в обучении иностранному языку определяет совокупность требований, предъявляемых к подготовке педагогических кадров. В данной работе были рассмотрены: а) актуальные требования к педагогам в нормативных документах; б) содержание компетенции педагога иностранного языка в области ИИ; в) структура компетентности педагога иностранного языка в области использования ИИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боголепова С.В. Генеративные модели в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка: текущее состояние и перспективы // Вестник Томского государственного университета. 2025. № 518. С. 150–159. DOI: 10.17223/15617793/518/18
2. Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 2(38). С. 173–191. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-173-191.
3. Евстигнеев М.Н. Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 617–634. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634
4. Евстигнеев М.Н. Содержание структурной модели интеграции ИИ-технологий в лингвометодическую подготовку будущих педагогов иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2026. № 2. С. 14–22.
5. Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Филатов Е.М. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. № 1. С. 87–96. DOI: 10.30853/ped20260012
6. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 90–96.
7. Сорокин Д.О. Развитие умений устного иноязычного взаимодействия на основе практики обучающихся с инструментами искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2026. № 2. С. 31–41.
8. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6(72). С. 672–690. DOI: 10.32744/pse.2024.6.42
9. Сысоев П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 58–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79

10. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204–219. DOI: 10.17223/19996195/69/10

11. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18–37. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2

12. 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. DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-5-1038-1062

13. Титова С.В., Харламенко И.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 220–246. DOI: 10.17223/19996195/69/11

14. Филатов Е.М. Развитие умений написания структурных компонентов эссе на основе оценочной и корректирующей обратной связи от искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2026. № 2. С. 42–52.

15. Chiu T.K.F., Ahmad Z., Ismailov M., Sanusi I.T. What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them // Computers and Education Open. 2024. Т. 6. Article 100171. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100171

16. UNESCO. AI and education: guidance for policy-makers. Paris, UNESCO, 2022. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (дата обращения 26.02.2026)

17. UNESCO. AI Competency framework for teachers. Paris, UNESCO, 2024. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (дата обращения 26.02.2026)

18. Wang X., Li L., Tan S.C., Yang L., Lei J. Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness // Computers in human behavior. 2023. Т. 146. Article 107798. DOI: 10.1016/j.chb.2023.107798

Maxim N. Evstigneev

A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S COMPETENCY IN THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia; maximevstigneev@bk.ru

Abstract. The rapid development and dissemination of AI technologies in foreign language teaching determines the set of requirements for the pre-service teacher training. The relevance of the research is due to the contradiction between the broad linguistic and didactic potential of artificial intelligence technologies and the lack of readiness of foreign language teachers for their systematic use within the framework of the pedagogical triad “teacher — artificial intelligence —

learner". In this paper, we considered: a) current requirements for teachers in regulatory documents; b) the content of the competence of a foreign language teacher in the field of AI; c) the structure of the competency of a foreign language teacher in the field of AI. The analysis of Russian regulatory documents revealed the absence of clearly formulated uniform requirements for the teachers' AI competency. As a solution, a five-component structure of the AI competency of a foreign language teacher is proposed, including axiological, cognitive, methodological, communicative-technological and reflexive-evaluative components. Evaluation criteria and indicators are defined for each component. The proposed structure of the AI competency of a foreign language teacher can be used to diagnose the level of formation of skills in using artificial intelligence in teaching, as well as to develop advanced training and professional retraining programs.

Keywords: AI competency, structure of AI competency, content of AI competency, linguistic and methodological pre-service training, methodological neural networks, artificial intelligence technologies

For citation: Evstigneev M.N. (2026) A foreign language teacher's competency in the use of artificial intelligence technologies. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, no. 3(29), pp. 200–217. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-29-3-14 (In Russ.)

About the author: Maxim N. Evstigneev — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Deputy Head of the Tambov Scientific Center of the Russian Academy of Education, Associate Professor of Linguistics and Language Didactics Department, Derzhavin Tambov State University; maximevstigneev@bk.ru

REFERENCES

1. Bogolepova S.V. 2025. Generativnye modeli v professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya inostrannogo yazyka: tekushchee sostoyanie i perspektivy [Generative models in foreign language teachers' professional activities: current state and future prospects]. *Tomsk State University Journal*, no. 518, pp. 150–159. DOI: 10.17223/15617793/518/18. (In Russ.)
2. Evdokimova M.G., Agamaliyev R.T. 2023. Lingvodidakticheskiy potencial sistem iskusstvennogo intellekta [Linguodidactic potential of artificial intelligence systems]. *Economic and socio-humanitarian studies*, no. 2 (38). pp. 173–191. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-173-191. (In Russ.)
3. Evstigneev M.N. 2024. Planirovanie uchebnogo zanyatiya po inostrannomu yazyku s pomoshch'yu tekhnologiy generativnogo iskusstvennogo intellekta [Planning a foreign language lesson using generative artificial intelligence technologies]. *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 617–634. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634. (In Russ.)
4. Evstigneev M.N. 2026. Soderzhanie strukturnoy modeli integratsii II-tekhnologiy v lingvometodicheskuyu podgotovku budushchih pedagogov inostrannogo yazyka [The structural model content of ai technologies integration in language and methodological pre-service teachers' training]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, no. 2, pp. 14–22. (In Russ.)

5. Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Filatov E.M. 2026. Soderzhanie kompetencii budushchego pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta [Content of a pre-service training teacher's competence in the field of artificial intelligence]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, vol. 11, no. 1, pp. 87–96. DOI: 10.30853/ped20260012. (In Russ.)
6. Evstigneev M.N., Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A. 2024. Kompetenciya pedagoga inostrannykh yazykov v oblasti iskusstvennogo intellekta [The competence of a foreign language teacher in the field of artificial intelligence]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, no. 3, pp. 90–96. (In Russ.)
7. Sorokin D.O. 2026. Razvitie umeniy ustnogo inoyazychnogo vzaimodeystviya na osnove praktiki obuchayushchihsya s instrumentami iskusstvennogo intellekta [Development of oral foreign language communication skills based on students' practice with artificial intelligence tools]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, no. 2, pp. 31–41. (In Russ.)
8. Sysoyev P.V. 2024. Didakticheskie svoystva i metodicheskie funktsii nejrosetej [Didactic properties and learning functions of neural networks]. *Perspectives of Science and Education*, no. 6 (72), pp. 672–690. DOI: 10.32744/pse.2024.6.42 (In Russ.)
9. Sysoyev P.V. 2025. Kompetenciya sovremennogo pedagoga v oblasti iskusstvennogo intellekta: struktura i soderzhanie [A modern teacher's competence in the field of artificial intelligence: structure and content]. *Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 6, pp. 58–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79. (In Russ.)
10. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. 2025. Integratsiya tekhnologiy iskusstvennogo intellekta v lingvometodicheskuyu podgotovku budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka [Integration of artificial intelligence technologies in language and methodological pre-service teachers' training]. *Language and Culture*, no. 69, pp. 204–219. DOI: 10.17223/19996195/69/10. (In Russ.)
11. Titova S.V. 2024. Tekhnologicheskie resheniya na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam: analiticheskij obzor [Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: an analytical review]. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 18–37. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2. (In Russ.)
12. Titova S.V., Temuryan K.T. 2025. Professional'noe razvitie pedagogov inostrannykh yazykov v epohu iskusstvennogo intellekta: trebovaniya, kompetencii, etapy formirovaniya [Foreign language teachers' professional development in the ai era: requirements, competences, and formation stages]. *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 5, pp. 1038–1062. DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-5-1038-1062. (In Russ.)
13. Titova S.V., Harlamenko I.V. 2025. Struktura professional'noy kompetencii pedagoga inostrannykh yazykov v oblasti ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta [The framework of professional competence for foreign language teachers utilizing artificial intelligence]. *Language and Culture*, no. 69, pp. 220–246. DOI: 10.17223/19996195/69/11. (In Russ.)
14. Filatov E.M. 2026. Razvitie umeniy napisaniya strukturnykh komponentov esse na osnove ocenочноy i korrektruyushchey obratnoy svyazi ot iskusstvennogo intellekta [Development of writing skills based on evaluation and corrective feedback from artificial intelligence]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, no. 2, pp. 42–52. (In Russ.)
15. Chiu T.K.F., Ahmad Z., Ismailov M., Sanusi I.T. 2024. What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to sup-

port them. *Computers and Education Open*, vol. 6, article 100171. DOI: 10.1016/j.caeo.2024.100171

16. UNESCO. 2022. AI and education: guidance for policy-makers. Paris, UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (accessed: 26.02.2026)

17. UNESCO. 2024. AI Competency framework for teachers. Paris, UNESCO. URL <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (accessed: 26.02.2026)

18. Wang X., Li L., Tan S.C., Yang L., Lei J. 2023. Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in human behavior*, vol. 146, article 107798. DOI: 10.1016/j.chb.2023.107798

Статья поступила в редакцию 13.04.2026;
одобрена после рецензирования 24.05.2026;
принята к публикации 08.06.2026.

The article was submitted 13.04.2026;
approved after reviewing 24.05.2026;
accepted for publication 08.06.2026.

Редактор: *И. Г. Изумнова*

Верстка: *В. Н. Кокорев*

Адрес редакции:

119991, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 13/14, корп. В, каб. 238.

Тел.: 8-495-734-03-10. Факс: 8-495-932-88-67. E-mail: vestnik19@yandex.ru

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ.

Свидетельство о регистрации №016651 от 7 октября 1997 г.

Подписано в печать 30.06.2026. Формат 60×90/16. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 13,62. Уч.-изд. л. 12,64. Тираж 80 экз. Изд. № 13437. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1,

Ленинские горы, д. 1, стр. 15. Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupress.com.

Отд. реализации: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com.

Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в ООО «Амирит».

410 004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 88. Тел.: 8-800-700-86-33 | (845-2) 24-86-33.

E-mail: zakaz@amirit.ru. Сайт: amirit.ru
