

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

**Научный журнал
№ 1, 2026**

Издается с 2017 г. Периодичность: с 2018 года 4 номера в год. Индексируется в РИНЦ.

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Шустова Светлана Викторовна – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Аверина Анна Викторовна – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный лингвистический университет)

Абашев Владимир Васильевич – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Андросова Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

Арустамова Анна Альбертовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Архипова Ирина Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет)

Балакин Сергей Владимирович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)

Братухин Александр Юрьевич – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Бурдина Светлана Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Власова Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Гордиенко Татьяна Петровна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Симферополь, Крымский индустриально-педагогический университет им. Ф. Якубова)

Дворцова Наталья Петровна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тюмень, Тюменский государственный университет)

Евсеева Ирина Владимировна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет)

Зеленина Тамара Ивановна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

Игна Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный педагогический университет)

Иоселиани Аза Давидовна – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

Комарова Юлия Александровна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

Кондаков Борис Вадимович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Коптева Наталия Васильевна – доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Косолапова Лариса Александровна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Костева Виктория Михайловна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет)

Кошкарлова Наталья Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный (национальный исследовательский) университет)

Маркова Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный педагогический университет)

Меньшакова Надежда Николаевна – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Онина Софья Владимировна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет)

Поздеев Вячеслав Алексеевич – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Сыктывкар, Федеральный исследовательский центр Коми, научного центра Уральского отделения РАН)

Потанина Наталия Леонидовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тамбов, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина)

Прокофьева Лариса Петровна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Саратов, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского)

Проскурнин Борис Михайлович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Пузанкова Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Москва, Российская государственная академия интеллектуальной собственности)

Резанович Ирина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

Роготнев Илья Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Семененко Наталия Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Старооскольский технологический институт имени А.А. Угарова НИТУ «МИСИС»)

Сидорова Ольга Григорьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина)

Сыромятников Олег Иванович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Сюткина Надежда Павловна – кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Трофимова Нелли Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет)

Файзиева Галина Владимировна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

Фельде Ольга Викторовна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Красноярск, Сибирский федеральный университет)

Фетисов Александр Сергеевич – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

Чернобров Алексей Александрович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет)

Чугунов Дмитрий Александрович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Воронеж, Воронежский государственный университет)

Шараков Сергей Леонидович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Старая Русса, Новгородский государственный объединенный музей-заповедник, Дом-музей Ф. М. Достоевского)

Шипова Ирина Алексеевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

Шумилова Елена Аркадьевна – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Краснодар, Кубанский государственный университет)

Юсупова Ляля Гайнулловна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный горный университет)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гао Чуньюй – профессор (Китай, округ Цицикар, Цицикарский университет)

Ивашкевич Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Международный университет «МИТСО»)

Ли Ифан – кандидат филологических наук (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Нижнева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

Рузиева Лола Талибовна – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Ходжиматова Гулчехра Масаидовна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Чжан Цзяньвэнь – кандидат филологических наук (Китай, г. Хэйхэ, Хэйхэйский университет)

Чэнь Шуан – кандидат педагогических наук, профессор (Китай, г. Цзинань, Шаньдунский Женский университет)

Ши Хуншэн (Shi Hongsheng) – профессор (Китай, г. Хэфэй, Научно-исследовательский институт зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета)

Ши Шаньшань – кандидат филологических наук, доцент (Китай, г. Шихэцзы, Институт иностранных языков Университета в Шихэцзы)

Ширинова Римма Хакимовна – доктор филологических наук, профессор (Узбекистан, г. Ташкент, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека)

Яхьяпур Марзие – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

PERM STATE UNIVERSITY

EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL**SCIENTIFIC JOURNAL
No. 1, 2026**

Published since 2017 Frequency: since 2018, 4 issues per year. Indexed in the RSCI.

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguodidactics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

EDITORIAL BOARD

- Svetlana V. Shustova** – Editor-in-chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Anna V. Averina – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Linguistic University)
Vladimir V. Abashev – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Svetlana V. Androsova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)
Anna A. Arustamova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Irina V. Arkhipova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University)
Sergey V. Balakin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railway Transport)
Alexander Yu. Bratukhin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Svetlana V. Burdina – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Perm, Perm State University)
Elena G. Vlasova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Perm, Perm State University)
Tatyana P. Gordienko – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Simferopol, Crimean Industrial and Pedagogical University named after F. Yakubov)
Natalia P. Dvortsova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Tyumen, Tyumen State University)
Irina V. Evseeva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University)
Tamara I. Zelenina – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Izhevsk, Udmurt State University)
Olga N. Igna – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Tomsk, Tomsk State Pedagogical University)
Aza D. Joseliani – Grand Ph. D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)
Boris V. Kondakov – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Julia A. Komarova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)
Natalia V. Kopteva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)
Victoria M. Kosteva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Russian State University for the Humanities)
Larisa A. Kosolapova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Perm, Perm State University)
Natalia N. Koshkarova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Chelyabinsk, South Ural State (National Research) University)
Tatiana N. Markova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Chelyabinsk, South Ural State Pedagogical University)
Nadezda N. Menshakova – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Sofia V. Onina – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Khanty-Mansiysk, Yugra State University)
Vyacheslav A. Pozdeev – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Syktyvkar, Federal Research Center of the Komi Scientific Center of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences)
Natalia L. Potanina – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Tambov, Derzhavin State University of Tambov)
Larisa P. Prokofieva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Saratov, Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky)
Boris M. Proskurnin – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Elena N. Puzankova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Moscow, Russian State Academy of Intellectual Property)
Irina V. Rezanovich – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University)
Ilya Yu. Rogotnev – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Natalia N. Semenenko – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Starooskolsky Technological Institute named after A.A. Ugarov of NITU MISIS)
Olga G. Sidorova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Ekaterinburg, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin)
Oleg I. Syromyatnikov – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Nadezda P. Syutkina – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)
Nelly A. Trofimova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Saint Petersburg, National Research University Higher School of Economics)
Galina V. Faizieva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)

Olga V. Felde – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Krasnoyarsk, Siberian Federal University)

Alexander S. Fetisov – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State Pedagogical University)

Alexey A. Chernobrov – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University)

Dmitry A. Chugunov – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Voronezh, Voronezh State University)

Sergey L. Sharakov – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Staraya Russa, Novgorod State United Museum-Reserve, F. M. Dostoyevsky House-Museum)

Irina A. Shipova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)

Irina A. Shumilova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Krasnodar, Kuban State University)

Lyalya G. Yusupova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Ekaterinburg, Ural State Mining University)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Gao Chunyu – Professor (China, Qiqihar, Qiqihar University)

Irina N. Ivashkevich – Grand Ph. D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, International University «MITSO»)

Li Yifan – Ph. D. (Philology), (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)

Mekhriniso B. Nagzibekova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Natalya N. Nizhneva – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)

Lola Ruzieva – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Gulchehra M. Hodzhimatova – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)

Zhang Jianwen – Ph. D. (Philology), (China, Heihe University)

Chen Shuang – Ph. D. in Pedagogy, Professor (China, Jinan, Shandong Women's University)

Shi Shanshan – Ph. D. (Philology), Associate Professor (China, Shehezi, Institute of Foreign Languages of Shehezi University)

Shi Hongsheng – Professor (China, Hefei, Anhui University Institute of Foreign and Regional Studies, Director of Russian Studies Center, Anhui University)

Rimma Shirinova – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Uzbekistan, Tashkent, Mirzo Ulugbek National University of Uzbekistan)

Yahyapour Marzieh – Ph. D. (Philology), Professor (Iran, Tehran University)

Editorial Board, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ	6
<i>Малахова Е. В.</i>	
РУССКИЙ КОНСТРУКТИВОН – НОВЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ РЕСУРС: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	6
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА.....	18
<i>Архипова И. В.</i>	
ТАКСИСНЫЙ ДУАЛИЗМ В ПОЛИКАТЕГОРИАЛЬНОМ СЕМАНТИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ (НА ПРИМЕРЕ СВЯЗИ ТАКСИСА С КАТЕГОРИЕЙ КАУЗАЛЬНОСТИ).....	18
<i>Красноборова Л. А., Ивонина М. Ю.</i>	
СУБСТАНТИВИРОВАННЫЙ ИНФИНИТИВ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ЗАВИСИМОГО ТАКСИСА В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ).....	29
ЛИНГВОДИДАКТИКА	40
<i>Талески А., А. Кузнецова О.</i>	
ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ РУССКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ЧАСТОТНЫЙ АНАЛИЗ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	40
<i>Осокина Ю. А., Архипова И. В.</i>	
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0 ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В 7 КЛАССЕ	51
<i>Архипова И. В., Торлопова К. В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ОСНОВЕ АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ).....	62
<i>Конева С. В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	72
<i>Конева С. В., Шустова С. В.</i>	
КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	83
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ.....	95

Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 6–17.

Eurasian Humanitarian Journal. 2026. No. 1. P. 6-17.

Научная статья

УДК 811.161.1'36

EDN: FIRQIJ

doi:10.17072/2587-6589-2026-1-6-17



<https://elibrary.ru/firqij>

РУССКИЙ КОНСТРУКТИКОН – НОВЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ РЕСУРС: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Елизавета Вадимовна Малахова

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,

lisaveet@mail.ru

Аннотация. Статья представляет новый лингвистический ресурс – Русский конструктикон (РК), представляющий собой базу данных устойчивых синтаксических конструкций современного русского языка. Ресурс создан на основе принципов грамматики конструкций (Construction Grammar) и содержит описания более 2200 единиц, что делает его одним из крупнейших в мире. Каждая конструкция сопровождается подробным лингвистическим описанием: толкованием, семантическими и синтаксическими пометами, примерами из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), переводом на иностранные языки и указанием уровня сложности по шкале CEFR. Основное внимание уделяется возможностям и интерфейсу ресурса, рассчитанного на широкую аудиторию: лингвистов-исследователей, специалистов по компьютерной обработке текста, преподавателей и изучающих русский язык как иностранный (РКИ). В статье описаны функции расширенного поиска, позволяющего фильтровать конструкции по более чем 10 параметрам, включая семантические типы, роли, синтаксические характеристики и уровень владения языком. Например, пользователь может отбирать конструкции по конкретным семантическим ролям (каузатор, экспериенцер), морфологическим признакам (инфинитив, императив) или стилистическим пометам. Данные Русского конструктикона могут служить эмпирической основой для типологических сопоставлений и верификации теоретических моделей. Постоянное пополнение базы и открытый доступ обеспечивают его актуальность и востребованность в академической и образовательной среде. Ресурс также служит моделью для создания аналогичных конструктиконов для других языков, демонстрируя успешную интеграцию теоретической лингвистики в цифровую среду. Русский конструктикон устанавливает новый стандарт лингвистического ресурса, эффективно соединяющего фундаментальное описание языка с решением современных прикладных задач.

Ключевые слова: Русский конструктикон, новый лингвистический ресурс, функциональная грамматика, Грамматика конструкций, Ч. Филлмор.

Для цитирования: Малахова Е. В. Русский конструктикон – новый лингвистический ресурс: возможности и перспективы // Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 6–17. <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-6-17>. EDN: FIRQIJ

Original article

THE RUSSIAN CONSTRUCTICON – A NEW LINGUISTIC RESOURCE: OPPORTUNITIES AND FUTURE DIRECTIONS

Elizaveta V. Malakhova

Perm State University, Perm, Russia, lisaveet@mail.ru

Abstract. The article presents a new linguistic resource – the Russian Constructicon (RC), which is a database of stable syntactic constructions in modern Russian. Created based on the principles of Construction Grammar, the resource contains descriptions of over 2,200 units, making it one of the largest of its kind in the world. Each construction is accompanied by a detailed linguistic profile, including definitions, semantic and syntactic tags, examples from the Russian National Corpus (RNC), translations into foreign languages, and an indication of difficulty level according to the CEFR scale. The main focus is on the capabilities and interface of the resource, designed for a wide audience: linguistics researchers, natural language processing specialists, teachers, and learners of Russian as a foreign language. The article details the functions of advanced search, which allows filtering constructions by more than 10 parameters, including semantic types, roles, syntactic features, and proficiency levels. For example, a user can select constructions by specific semantic roles (Causer, Experiencer), morphological features (infinitive, imperative), or stylistic labels. The data of the Russian Constructicon can serve as an empirical basis for typological comparisons and verification of theoretical models. Continuous updating of the database and open access ensure its relevance and demand in academic and educational environments. The resource also serves as a model for creating similar constructicons for other languages, demonstrating the successful integration of theoretical linguistics into the digital environment. The Russian Constructicon sets a new standard for linguistic resources, effectively combining a fundamental description of the language with solving modern applied problems.

Keywords: Russian constructicon, new linguistic resource, functional grammar, Construction grammar, Ch. Fillmore

For citation: Malakhova E. V. The russian constructicon – a new linguistic resource: opportunities and future directions. Eurasian Humanitarian Journal. 2026;1:6-17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-6-17>. EDN: FIRQIJ

Введение

Данное исследование основывается на принципах грамматики конструкций, в рамках которой конструкция рассматривается как основная единица языковой системы [Рахилина 2010; Fillmore et al., 1988; Croft 2001; Goldberg 2006;]. Русский конструктикон (далее

PK) <https://constructicon.ruscorpora.ru> представляет собой лингвистический ресурс нового типа – базу данных устойчивых синтаксических конструкций русского языка. Его создание стало практической реализацией принципов грамматики конструкций (Construction Grammar, CxG), в рамках которой единицей описания признается целостная формально-семантическая структура, усваиваемая и используемая говорящими как готовая единица [Fillmore et al., 1988]. Ресурс сочетает в себе теоретическую строгость, будучи основанным на современных лингвистических концепциях, и сугубо практическую ориентацию. Он предназначен как для задач автоматической обработки текста, требующей учета идиоматичности и некомпозициональности языковых выражений, так и для преподавания русского языка как иностранного, где необходимо явное описание речевых паттернов. Разработка Русского конструктикона ведется в рамках совместного проекта исследовательской группы CLEAR Университета Тромсё – Норвежского арктического университета (Л. А. Янда, Т. Нессет, А. А. Эндресен) и Школы лингвистики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Подробное описание архитектуры и специфики ресурса представлено в работах [Эндресен и др., 2020; Мордашова 2025].

В качестве теоретической основы для исследования используется классическое определение конструкции, предложенное Ч. Филлмором на раннем этапе развития грамматики конструкций. Согласно этому определению, прототипическая конструкция обладает тремя фундаментальными признаками, которые в совокупности отличают её от свободного словосочетания. Во-первых, конструкция является неоднословной единицей, то есть представляет собой комбинацию нескольких элементов. Во-вторых, она характеризуется некомпозициональностью. Это означает, что её общее значение не равно простой сумме значений её компонентов и не выводится полностью из правил их синтаксического соединения. Значение конструкции как целого обладает собственной семантикой, часто идиоматичной. В-третьих, в её структуре обязательно присутствуют слоты (переменные элементы) наряду со стабильной, «якорной» частью. Таким образом, конструкция – это абстрактный образец, шаблон, который всегда содержит как минимум одну переменную позицию для заполнения конкретными лексическими единицами.

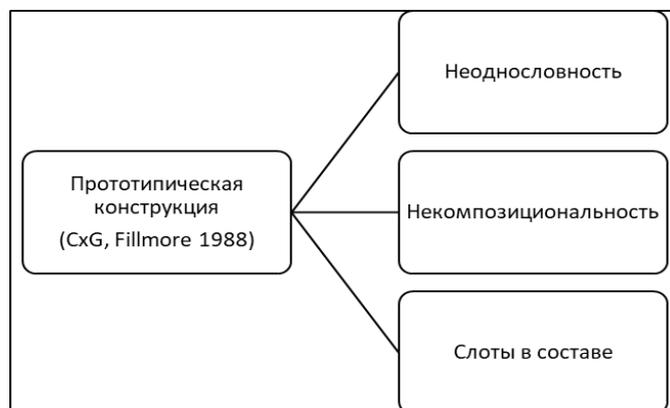


Рис. 1. Определение прототипической конструкции в ранних версиях грамматики конструкция (CxG, Fillmore 1988)

В дальнейшем развитии теории грамматики конструкций рамки понятия «конструкция» были расширены. Однако такие единицы, как однословные конструкции (например, производные слова), требуют иного формата описания и пока не включаются в РК. В теории грамматики конструкций, которой уже почти полвека, давно сложились главные, основополагающие вопросы: Сколько таких конструкций в языке? Какие они? Как комбинируются в их структуре три главных признака? Что лежит за пределами «конструкционной зоны»? [Рахилина, Жукова, Демидова и др. 2022; Апресян, Иомдин 2010]

Русский Конструктикон (РК) был впервые представлен научному сообществу в 2021 году на конференции SCLC в Тромсё. Его первая публичная версия содержала детальное описание примерно 2200 конструкций, оформленных по специально разработанной схеме. Однако этот корпус не является исчерпывающим: ещё порядка 3–4 тысяч выявленных единиц ожидают описания и включения.

Методологическая основа проекта – индуктивный сбор конструкций – восходит к идее самого Ч. Филлмора, который в последний период своей работы инициировал проект English Constructicon, заложив в его фундамент несколько десятков ключевых образцов. Сегодня его научная программа продолжается учениками и последователями по всему миру, что привело к созданию национальных конструктиконов для шведского, японского, бразильского португальского, испанского и других языков.

Основная часть

Русский конструктикон представляет собой новый лингвистический ресурс – базу данных устойчивых синтаксических конструкций современного русского языка. На сегодняшний день в нём описано и систематизировано более 2200 единиц. Типичными примерами таких конструкций служат: **NP-Nom за-Verb VP-Pfv.Inf: Я зашёл поговорить; VP на основе NP-Gen: Они действовали на основе инструкции; что касается NP-Gen, то CI: Что касается спорта, то я никогда не любил бегать.** Каждая конструкция снабжена подробным лингвистическим описанием, включающим толкование значения, а также семантические, синтаксические и стилистические пометы.

В качестве иллюстраций приводятся аутентичные примеры из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Ресурс находится в открытом и бесплатном доступе. Для единообразия описания в Русском конструктиконе используется система условных обозначений. Например, помета NP-Nom указывает на именную группу с существительным в именительном падеже, что позволяет компактно и точно фиксировать структуру каждой единицы.

Что касается объемов РК, то он значительно превышает размеры других аналогичных ресурсов. На сегодняшний день, база данных РК включает более 2200 конструкций, из которых первые 600 предварительно описаны. Ведется активная работа по пополнению базы новыми конструкциями. Для сравнения, шведский конструктикон содержит описание около 400 конструкций.

РК ориентирован на широкий круг пользователей и предлагает специализированные инструменты для каждой группы. Основными адресатами ресурса выступают: лингвисты (русисты, типологи), для которых реализована детальная система семантических тегов. Эта система опирается на терминологию «универсального грамматического набора», принятую в типологических исследованиях [Плунгян 2011], специалисты по компьютерной лингвистике, заинтересованные в структурированных данных для автоматической обработки естественного языка; преподаватели и изучающие русский язык как иностранный (РКИ). Для этой аудитории предусмотрены переводы толкований конструкций на иностранные языки и пометы, указывающие на уровень языковой сложности конструкции (Например, A2, B1).

Основой для отбора материала служат неоднословные синтаксические конструкции, занимающие промежуточное положение между лексикой и грамматикой. В русскоязычной традиции они известны как «конструкции малого синтаксиса» и характеризуются частичной идиоматичностью [Apresjan, Iomdin 2010].

С одной стороны, они недостаточно прозрачны для выведения значения из суммы компонентов, что создает трудности для не-носителей языка; с другой – не обладают полной идиоматичностью фразеологизмов. Типичная структура таких конструкций включает неизменяемую «якорную» часть и переменные слоты, заполняемые разными лексемами. Например, конструкция **(не/самое) время Cop VP-Inf** (*Самое время вершить большие дела*) обозначает, что для совершения некоторого действия наступил подходящий момент. При использовании отрицательной частицы **не** конструкция указывает, что текущий момент неблагоприятен для действия, при этом слот **VP-Inf** заполняется глаголами несовершенного вида [РК].

Навигация и базовый поиск

Профиль конструкции в рамках данного ресурса представляет собой комплексное описание, разработанное для разных категорий пользователей – от специалистов-лингвистов до учащихся. В качестве иллюстрации рассмотрим конструкцию **id:2175 XP невооружённым глазом**, примером которой служит предложение: «*Сходство отца и сына видно невооруженным глазом*» (см. Таблицу 1).

Описание начинается с поля «**Имя конструкции / Name**», где приведена формальная запись паттерна с выделением якорных элементов и слотов, имеющих лексические ограничения. Поле «**Иллюстрация / Illustration**» содержит краткий типовой пример употребления. Семантика конструкции и её отличия от синонимичных вариантов детально раскрываются в разделе «**Толкование / Definition**», который сопровождается переводом на английский и норвежский языки. Практику использования в реальных контекстах демонстрируют «**Примеры / Examples**» из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Уровень владения языком, необходимый для усвоения конструкции, указывается в соответствии с общеевропейской шкалой CEFR (от A1 до C2).

Важную часть профиля составляет **семантико-ролевая разметка**: в толковании и примерах выделяются как общие роли (например, Участник / Participant, Действие / Action), так и более специфичные (Экспериментер / Experimenter, Каузатор / Causer, Объект каузации / Causee и др.).

Для специалистов предусмотрен блок дополнительной лингвистической информации, включающий: Структуру зависимостей (Dependency structure) в формате Universal Dependencies (UD); Семантические теги (Semantic tags); Синтаксические характеристики: Синтаксический тип конструкции (Syntactic type), а также Синтаксическая функция, структура и часть речи якорного элемента. Для клаузальных конструкций указывается Коммуникативный тип (Communicative type) (повествовательный, вопросительный и т. д.); поле Стилистический тег (Usage label) содержит информацию о регистре употребления. Профиль дополняют поля «Комментарий / Comment» и «Библиографические ссылки / References». На основе корпусных данных также приводятся наиболее частотные заполнители слотов (Common fillers).

Таблица 1. Профиль конструкции VP под давлением NP-Gen

Имя конструкции / Name	XP невооружённым глазом
Иллюстрация / Illustration	<i>Сходство отца и сына видно невооруженным глазом</i>
Толкование / Definition	Конструкция обозначает, что какую-то [визуальную информацию] _{Theme} можно [получить] _{Action} , не используя специальный оптический прибор, поскольку эта информация является достаточно очевидной и доступной, лежит на поверхности (примеры 1, 2). В переносном употреблении конструкции речь идет уже не о визуальной информации, а о любого рода наблюдениях о [ситуации] _{Situation} , которые представляются говорящему очевидными и лежащими на поверхности (примеры 3, 4, 5). Слот XP может заполняться глаголом (заметить, отличить, угадываться), предикативом (видно, заметно) или прилагательным (заметный).
Частотные заполнители слотов / Common fillers	Видеть Заметить Отличить Видно Заметно
Примеры / Examples	1. Кейт сделала заявление только тогда, когда [беременность] _{Theme} можно было уже [заметить] _{Action} невооружённым глазом. 2. [Риф] _{Theme} можно [заметить] _{Action} невооружённым глазом даже из космоса. 3. [То, что Юлий Платонович холостяк] _{Situation} , было заметно даже невооруженным взглядом – [одна из пуговиц на темной рубашке пришита ядовито-зелеными нитками, на джинсах виднелись пятна] Situation· 4. Невооружённым глазом [видно] _{Action} , [что у Родиона и Галины непростые отношения] _{Situation} · 5. [Позитивные сдвиги в российской экономике] _{Situation} [видны] _{Action} невооруженным взглядом.

Имя конструкции / Name	XP невооружённым глазом
Уровень / CEFR Level	C1
Semantic Type	Caritive Manner Instrument
Syntactic Type of Construction	Head and Modifier Construction
Syntactic Function of Anchor	Modifier
Syntactic Structure of Anchor	Not Applicable
Part of Speech of Anchor	Noun Participle Negation Marker
Dependency Structure	[root XP [iobj [amod невооруженным] глазом]]
Dependency Structure of Illustration	[root [nsubj Сходство [nmod отца [conj [cc и] сына]]] видно [iobj [amod невооруженным] глазом]

На стартовой странице РК интерфейс пользователя организован с помощью шести основных навигационных ссылок, расположенных в верхней части экрана: **Browse (Обзор)**: позволяет просматривать полный список конструкций в базе данных, организованный в алфавитном или систематическом порядке; **Advanced search (Расширенный поиск)**: дает возможность осуществлять целенаправленный поиск конструкций по различным критериям, таким как семантические теги, синтаксический тип, уровень CEFR и другие лингвистические параметры; **Daily dose (Конструкция дня)**: предоставляет доступ к случайно выбранной конструкции, что служит инструментом для регулярного знакомства с ресурсом и расширения знаний о русском языке; **Statistics (Статистика)**: визуализирует данные о наполнении базы, например распределение конструкций по типам или уровням сложности, что полезно для исследовательских целей; **Instructions (Инструкции)**: содержит руководство пользователя с подробным объяснением структуры сайта, формата описания конструкций и принципов работы с ресурсом; **About (О проекте)**: включает информацию о разработчиках, методологических основах проекта (Грамматика конструкций), целях и актуальных публикациях команды.

На стартовой странице раздела **Browse (Обзор)** пользователю доступен полный список конструкций, входящих в РК – на данный момент их более 2200. Каждая конструкция представлена в виде краткой записи. Под этим описанием находится кнопка «**Show additional information**», при нажатии на которую открывается новое окно с подробными лингвистическими данными о выбранной конструкции.

Для удобства навигации слева расположена поисковая строка. В неё можно ввести любую последовательность символов для поиска по базе: конкретное слово или словоформу; обозначение грамматических категорий (например, NP, Dat, Pfv); часть формального шаблона конструкции. Также существует возможность фильтрации по уровню сложности (CEFR), что особенно полезно для изучающих язык.

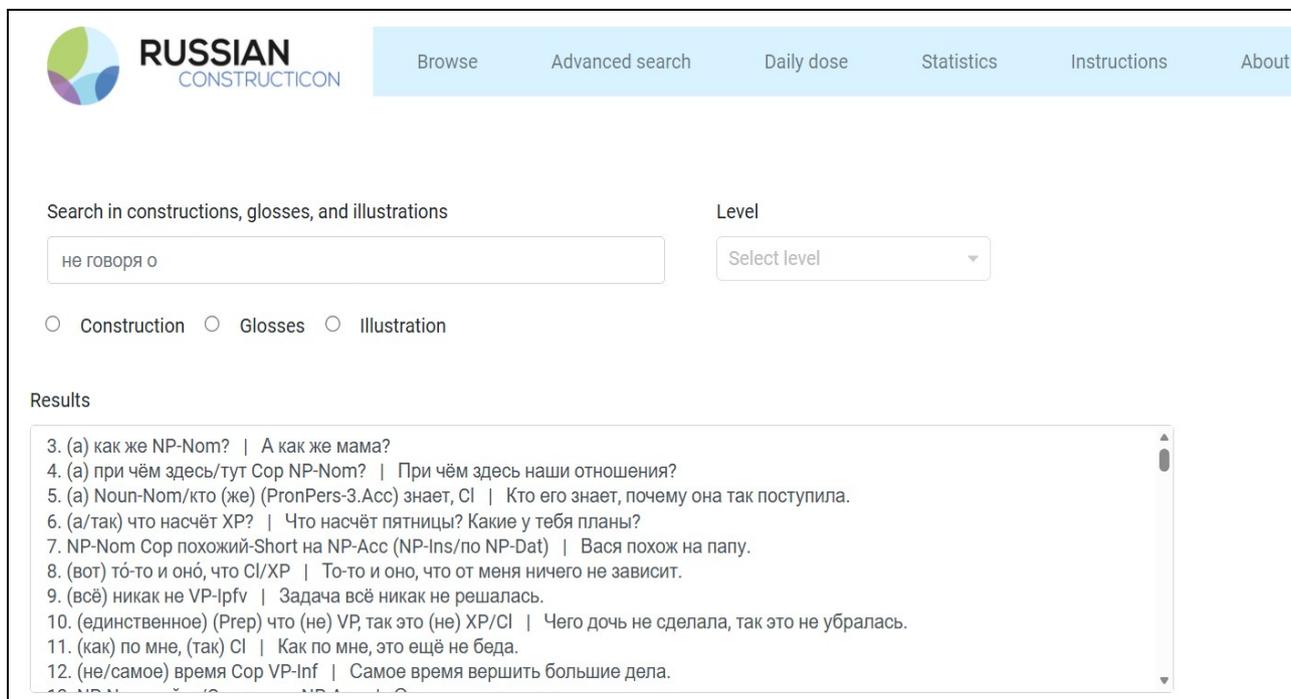


Рис. 2. Интерфейс ресурса Русский конструктикон

Страница **Advanced Search (Расширенный поиск)** представляет наибольший интерес для лингвистов и исследователей, поскольку предоставляет инструменты для сортировки конструкций.

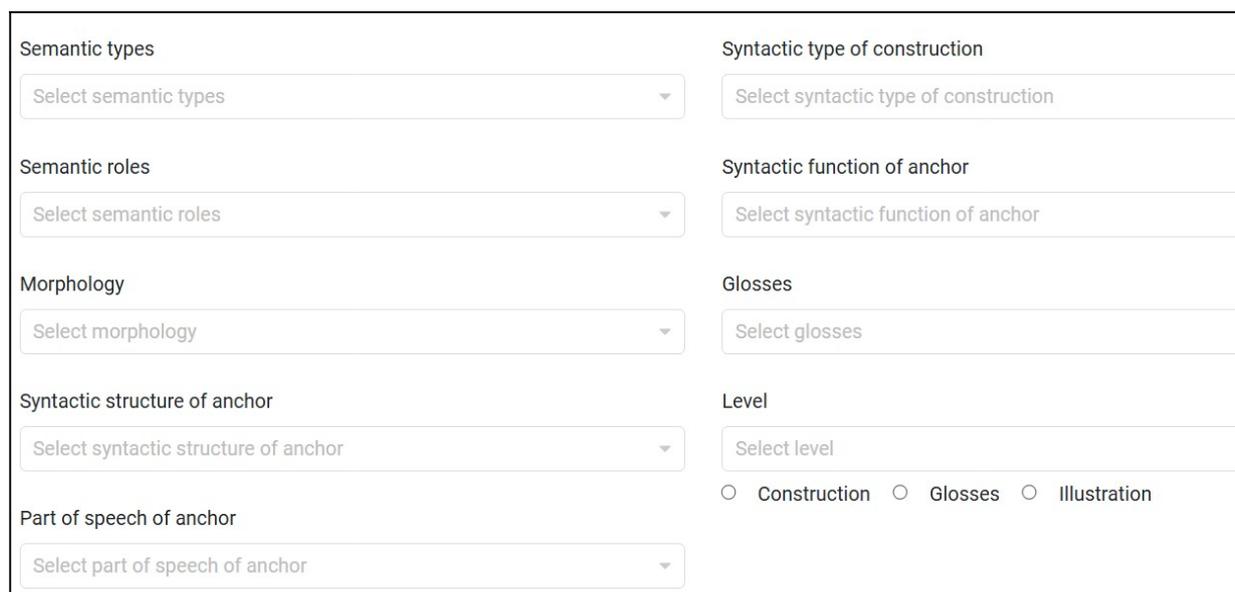


Рис. 3. Страница расширенного поиска / Advanced search

В рамках расширенного поиска пользователь может задать семантический тип (Semantic types) искомой конструкции. Доступный для выбора список типов является обширным и разветвлённым; он включает, например, такие категории, как *Achieved Result*, *Causation*, *Instrument*, *Condition*, *Location*, *Personality*, *Prohibition*, *Taxis*, *Volition* и многие другие. Общее количество семантических типов в системе превышает 300 единиц, что позволяет проводить точный и детализированный отбор языкового материала.

В системе также предусмотрена фильтрация по семантическим ролям (Semantic roles), таким как Participant (Участник), Patient (Пациент), Addressee (Адресат), Speaker (Говорящий), Possessor (Обладатель), Possessed (Облаемое), Causer (Каузатоп), Listener (Слушающий), Experiencer (Экспериенцер), Agent (Агент) и др. Общее число доступных для выбора ролей превышает 70.

Фильтрация по морфологическим признакам (Morphology) предоставляет возможность отбирать конструкции по типу их ключевых компонентов. Пользователь может задавать такие категории, как: NP (именная группа / Noun Phrase), Cl (клауза / Clause), Adv (наречие / Adverb), Imp (императив / Imperative), Inf (инфинитив / Infinitive) и многие другие. Общее количество доступных морфологических признаков для фильтрации превышает 40 опций.

Критерий Синтаксическая структура якоря (Syntactic structure of anchor) позволяет фильтровать конструкции по типу синтаксической единицы, образующей их неизменяемую основу. В списке для выбора представлены следующие варианты: Prepositional Phrase (Предложная группа), Subject and Predicate (Подлежащее и сказуемое), Double Negation (Двойное отрицание), Subordinate Clause (Придаточное предложение), Impersonal Construction (Безличная конструкция) и т. д. Общее количество доступных для выбора синтаксических структур превышает 30 наименований.

Часть речи якорного элемента (Part of speech of anchor) – позволяет отбирать конструкции по грамматическому классу их устойчивой, неизменяемой части. Пользователь может выбрать из обширного списка, включающего такие категории, как: Conjunction (Союз), Pronoun (Местоимение), Particle (Частица), Preposition (Предлог), Negation marker (Маркер отрицания) и многие другие. Общее количество доступных вариантов для выбора в этом поле превышает 100 единиц.

Синтаксический тип конструкции (Syntactic type of construction) – это параметр, позволяющий классифицировать и искать конструкции по их фундаментальной структурной организации в рамках предложения. Пользователь может выбрать из таких категорий, как: Copula construction (Связочная конструкция), Head and modifier construction (Конструкция «ядро и зависимое»), Coordinate construction (Сочинительная конструкция) и др. Общее количество доступных синтаксических типов составляет более 20 вариантов.

Синтаксическая функция якорного элемента (Syntactic function of anchor) – это параметр, позволяющий классифицировать конструкции по той роли, которую их неизменяемая часть играет в структуре предложения или высказывания. Пользователь может

выбирать из таких категорий, как: Matrix Predicate (главное сказуемое), Discourse Particle (дискурсивная частица), Complement (комплемент, дополнение) и др. Общее количество доступных вариантов синтаксических функций составляет более 30.

Для эффективного начала работы с ресурсом начинающему пользователю рекомендуется первым делом обратиться к разделу «**Инструкция**», а именно – к подразделу «**Сокращения и символы**». Это позволит быстро освоить систему условных обозначений (таких как NP, VP, Gen, Pfv и т. д.), которая используется для формального описания конструкций. Понимание этой системы является ключом к корректному чтению профилей конструкций и использованию поисковых фильтров. После ознакомления с обозначениями можно приступить к просмотру каталога и выполнению поиска (рис. 4).

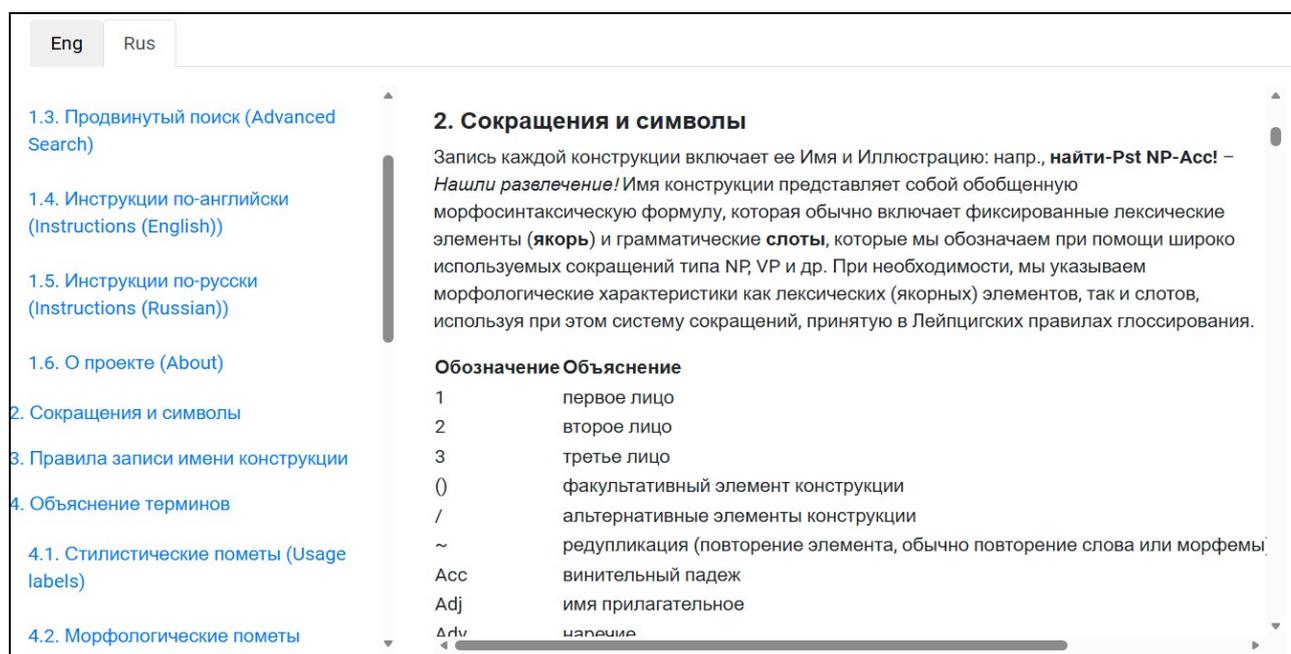


Рис. 4 Раздел «Сокращения и символы».

Заключение

Русский конструктикон представляет собой значимый шаг в развитии лингвистических ресурсов, предлагая систематизированное описание устойчивых синтаксических конструкций современного русского языка. Будучи основанным на принципах грамматики конструкций, он не только реализует теоретические положения этой теории на практике, но и расширяет границы её применения, демонстрируя масштабную картину конструкционной организации русского языка.

Ресурс выделяется своим объемом (более 2200 единиц) и многоаспектностью описания, что делает его уникальным инструментом для разнородных задач. Его практическая ценность заключается в способности одновременно обслуживать потребности фундаментальной лингвистики, преподавания русского языка как иностранного и автоматической обработки естественного языка (NLP).

Детализированный интерфейс, включая расширенный поиск с фильтрацией по семантическим, синтаксическим и прагматическим параметрам, обеспечивает гибкость и

точность работы с данными для специалистов разного профиля. Перспективы развития Русского конструктикона связаны с количественным расширением базы (включением тысяч новых конструкций), так и с углублением лингвистической аннотации.

Ресурс открывает новые возможности для сопоставительных (типологических) исследований в рамках международной сети конструктиконов, а также для создания производственных продуктов – от интерактивных учебных пособий до алгоритмов интеллектуального анализа текста.

Список литературы

1. Апресян Ю. Д., Иомдин, Л. Л. Конструкции малого синтаксиса // Теоретические проблемы русского синтаксиса: Взаимодействие грамматики и словаря / отв. ред. Ю. Д. Апресян, И. М. Богуславский, Л. Л. Иомдин, В. З. Санников. М. : Языки славянских культур, 2010. С. 59–280.
2. Мордашова Д. Д. Структура семантической зоны модальности и смежных категорий: конструктикографический подход : дис. ... канд. филол. наук. М., 2025. 239 с.
3. Плуныян В. А. Введение в грамматическую семантику. Грамматические значения и грамматические системы языков мира : учебник. М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2011. 672 с. ISBN: 978-5-7281-1122-1 EDN: PWOOIL
4. Рахилина Е. В. Лингвистика конструкций. М. : Издательский центр «Азбуковник», 2010. 584 с. ISBN: 978-5-91172-032-2 EDN: PXWFVD
5. Рахилина Е. В., Жукова В. А., Демидова Д. А., Кудрявцева П. С., Розовская Г. П., Эндерсен А. А., Янда Л. А. Фразеология в ракурсе «Русского конструктикона» // Труды института русского языка им. В. В. Виноградова. 2022. № 4. С. 13–44. DOI: 10.31912/pvrli-2022.2.2 EDN: ZFDRJD
6. «Русский конструктикон». URL: <https://constructicon.ruscorpora.ru> (дата обращения: 02.01.2026).
7. Эндерсен А. А., Жукова В. А., Мордашова Д. Д., Рахилина Е. В., Ляшевская О. Н. Русский Конструктикон: новый лингвистический ресурс, его устройство и специфика // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции «Диалог». Вып. 19 (26). М. : РГГУ, 2020. С. 241–255.
8. Croft W. *Radical Construction Grammar*. Oxford : Oxford University Press, 2001. 416 p.
9. Fillmore Ch. J., Kay P., O'Connor M. C. Regularity and idiomatity in grammatical constructions: The case of let alone // *Language*. 1988. Vol. 64, No. 3. P. 501-538.
10. Goldberg A. E. *Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 280 p.

References

1. Apresyan Yu. D., Iomdin L. L. *Konstruktsii malogo sintaksisa* [Small syntax constructs]. *Teoreticheskiye problemy russkogo sintaksisa: Vzaimodeystviye grammatiki i slovarya* [Theoretical Problems of Russian Syntax: Interaction of Grammar and Vocabulary]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010, pp. 59-280. (In Russ.).
2. Mordashova D. D. *Struktura semanticheskoy zony modal'nosti i smezhnykh kategoriy: konstruktikograficheskiy podkhod* [The structure of the semantic zone of modality and related categories: a constructicographic approach]. PhD thesis. Moscow, 2025, 239 p. (In Russ.).

3. Plungyan V. A. Vvedeniye v grammaticheskuyu semantiku. Grammaticheskiye znacheniya i grammaticheskiye sistemy yazykov mira [Introduction to Grammatical Semantics. Grammatical Meanings and Grammatical Systems of the World's Languages]. Moscow, Rossiyskiy gosudarstvennyy gumanitarnyy universitet, 2011, 672 p. ISBN: 978-5-7281-1122-1 EDN: PWOOil (In Russ.).
4. Rakhilina E. V. Lingvistika konstruksiy [Linguistics of constructions]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Azbukovnik», 2010, 584 p. ISBN: 978-5-91172-032-2 EDN: PXWFVD (In Russ.).
5. Rakhilina E. V., Zhukova V. A., Demidova D. A., Kudryavtseva P. S., Rozovskaya G. P., Endersen A. A., Yanda L. A., Frazheologiya v rakurse «Russkogo konstruktikona» [Phraseology in the Perspective of the “Russian Constructicon”]. *Trudy instituta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova* [Proceedings of the V. V. Vinogradov Institute of the Russian Language]. 2022, No. 4, pp. 13-44. DOI: 10.31912/pvrli-2022.2.2 EDN: ZFDRJD (In Russ.).
6. «Russkiy konstruktikon» [Russian Constructicon]. (In Russ.). Available at: <https://constructicon.ruscorpora.ru> (accessed: 02.01.2026).
7. Endresen A. A., Zhukova V. A., Mordashova D. D., Rakhilina E. V., Lyashevskaya O. N., Russkiy Konstruktikon: novyy lingvisticheskiy resurs, yego ustroystvo i spetsifika [Russian Constructicon: A New Linguistic Resource, Its Structure and Specifics]. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nyye tekhnologii: po materialam yezhegodnoy mezhdunarodnoy konferentsii «Dialog»* [Computational linguistics and intellectual technologies: based on the materials of the annual international conference “Dialogue”]. Issue 19 (26), Moscow, RGGU, 2020, pp. 241-255. (In Russ.).
8. Croft W. Radical Construction Grammar. Oxford, Oxford University Press, 2001, 416 p.
9. Fillmore Ch. J., Kay P., O'Connor M. C. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of let alone. *Language*. 1988, Vol. 64, no. 3, pp. 501-538.
10. Goldberg A. E. Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language. Oxford, Oxford University Press, 2006, 280 p.

Информация об авторе

*Е. В. Малахова – аспирант, преподаватель, кафедра зарубежной филологии,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.*

Information about the author

*E. V. Malakhova – Postgraduate Student, Lecturer, Department of Foreign Philology,
Perm State University.*

Статья поступила в редакцию 10.01.2026; одобрена после рецензирования 20.01.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 10.01.2026; approved after reviewing 20.01.2026; accepted for publication 25.02.2026.

Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 18–28.

Eurasian Humanitarian Journal. 2026. No. 1. P. 18-28.

Научная статья

УДК 811.112.2`36

EDN: GJBXXD

doi:10.17072/2587-6589-2026-1-18-28



<https://elibrary.ru/gjbxxd>

ТАКСИСНЫЙ ДУАЛИЗМ В ПОЛИКАТЕГОРИАЛЬНОМ СЕМАНТИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ (НА ПРИМЕРЕ СВЯЗИ ТАКСИСА С КАТЕГОРИЕЙ КАУЗАЛЬНОСТИ)

Ирина Викторовна Архипова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,

irarch@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается таксисный поликатегориальный семантический комплекс в немецком языке, а также выделяется каузально-таксисный семантический субкомплекс в контексте межкатегориального взаимодействия категории таксиса с категорией каузальности. Особого внимания заслуживает явление таксисного дуализма, проявляющегося в каузально-таксисном семантическом субкомплексе в высказываниях немецкого языка с каузальными союзами и предлогами (*weil, denn, wegen, aufgrund, aus, vor*). Материалом для исследования явились немецкие высказывания с каузальными союзами и предлогами, полученные методом направленной выборки из электронной базы Лейпцигского национального корпуса и Электронного словаря немецкого языка. Исследование показывает, что актуализуемые в немецком языке каузально-таксисные отношения характеризуются тесным переплетением причинных и хронологических связей. При этом таксисные значения могут варьироваться, актуализируя как одновременность, так и разновременность, что создает дополнительную глубину и многогранность в интерпретации высказываний. Выявление таксисного дуализма в каузальных конструкциях демонстрирует, насколько сложным и многоаспектным может быть взаимодействие семантических категорий.

Ключевые слова: немецкий язык, таксис, таксисный дуализм, поликатегориальный семантический комплекс, каузально-таксисный семантический субкомплекс, каузальная связь, таксисное отношение, одновременность, следование.

Для цитирования: Архипова И. В. Таксисный дуализм в поликатегориальном семантическом комплексе (на примере связи таксиса с категорией каузальности) // Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 18–28. <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-18-28>. EDN: GJBXXD

Original article

TAXIS DUALISM IN A POLYCATEGORIAL SEMANTIC COMPLEX (USING THE EXAMPLE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TAXIS AND THE CATEGORY OF CAUSALITY)

Irina. V. Arkhipova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article examines the taxi polycategory semantic complex in the German language, and also highlights the causal-taxis semantic subcomplex in the context of the intercategory interaction of the taxis category with the category of causality. Special attention should be paid to the phenomenon of taxis dualism, which manifests itself in the causal-taxis semantic subcomplex in German utterances with causal conjunctions and prepositions (*weil, denn, wegen, aufgrund, aus, vor*). The study's material consists of German utterances with causal conjunctions and prepositions, obtained through targeted sampling from the Leipzig National Corpus and the Electronic Dictionary of the German Language. The study demonstrates that causal- taxis relationships in German are characterized by a tight interweaving of causal and chronological connections. Moreover, taxis meanings can vary, embodying both simultaneity and heterochrony, creating additional depth and versatility in the interpretation of utterances. The identification of taxis dualism in causal constructions demonstrates how complex and multifaceted the interaction of semantic categories can be.

Keywords: German language, taxis, taxis dualism, multicategorical semantic complex, causal-tactic semantic subcomplex, causal connection, taxis relation, simultaneity, succession.

For citation: Arkhipova I. V. Taxis dualism in a polycategorical semantic complex (using the example of the relationship between taxis and the category of causality). Eurasian Humanitarian Journal. 2026;1:18-28. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-18-28>. EDN: GJBXXD

Введение

В работах современных исследователей термин «категориальный семантический комплекс» трактуется как «совокупность семантических категорий, функционально объединенных общей целью, общим предназначением, общей интенциональностью – актуализацией таких значений, которые возникают на пересечении двух и более категорий» [Архипова 2021, 2023, 2023а, 2024, 2024а, 2025; Шустова 2021, 2025; Сюткина 2019].

В данной статье рассматривается таксисный поликатегориальный семантический комплекс в немецком языке, а также выделяется каузально-таксисный семантический субкомплекс в контексте межкатегориального взаимодействия категории таксиса с категорией каузальности.

Особого внимания заслуживает явление таксисного дуализма, проявляющегося в каузально-таксисном семантическом субкомплексе в высказываниях немецкого языка с каузальными союзами и предложениями (*weil, denn, wegen, aufgrund, aus, vor*). Материалом для исследования явились немецкие высказывания с каузальными союзами и предложениями, полученные методом направленной выборки из электронной базы Лейпцигского национального корпуса (LC) и Электронного словаря немецкого языка (DWDS).

Основная часть

Категория каузальности трактуется как разновидность полицентрического гетерогенного функционально-семантического поля логической или каузальной обусловленности [Аматов 2005; Андрамонова, Усманова 2015; Бакулев 2009; Баклагова 2008; Валиева 2012; Евтюхин 1996; Калятин 2016; Калмыкова 2013; Кожетьева 2014]. Т. А. Кожетьева рассматривает каузальность как функционально-семантическую, мыслительную и логическую категорию, а также как категорию, актуализируемую в речи и отражающую отношение субъекта к окружающей действительности [Кожетьева 2014: 30].

Функционально-семантическое поле (ФСП) каузальности представляет собой разнообразную группировку синтаксических, морфологических и лексических единиц, которые выражают семантическую категорию каузальности. Данная категория включает в себя категории причины, следствия, цели и уступки, а также миниполя причины и следствия и существующие между ними причинно-следственные отношения [Бакулев 2009: 98].

ФСП каузальности или каузальной обусловленности, основывается на рассмотрении языковых явлений от значения (причинно-следственная зависимость) к форме (эксплицитные, эксплицитно-имплицитные и имплицитные способы выражения) на основе логической импликации $A \pm B$ («если А, то В» / «А по причине В»). Наличие универсального понятийного инварианта в виде билогемной структуры (бинома) каузальной обусловленности объединяет разноуровневые элементы в единое поле. Каузальность является, как правило, бипредикативной синтаксической конструкцией, маркированной специализированным средством (коннектором) [Калмыкова 2013: 237–248].

ФСП причины входит в группировку полей обусловленности и является основным репрезентантом языковой семантической категории обусловленности [Евтюхин 1996: 165]. Поскольку причинные отношения лишены маркирующего признака, причина является «абсолютно беспризнаковым компонентом оппозитивной структуры отношений обусловленности» [там же].

ФСП поле каузальности включает в себя различные языковые средства (лексического, грамматического и др. уровней), обладающие разным функциональным потенциалом. В качестве центральных компонентов ФСП каузальности следует рассматривать сложноподчиненное предложение с придаточными причины с союзами *weil / da, zumal / umso mehr als, потому что, в связи с тем что, because* и др., выполняющими функцию обстоятельства причины [Калятин 2016: 96–100].

В качестве периферийных компонентов ФСП каузальности рассматриваются сложносочиненное предложение (с союзом *denn* и соединительным наречием *nämlich* в немецком языке и др.), а также причастные, герундиальные, инфинитивные, деепричастные и предложно-субстантивные конструкции с предлогами каузальной семантики (*из-за, благодаря, wegen, aus, vor, aufgrund, durch, because, thanks* и др.) [там же].

Таксисный семантический комплекс связан с выражением хронологических отношений между событиями, действиями, процессами или состояниями. Он охватывает широкий спектр значений, включая одновременность, предшествование и следование.

Взаимодействие категории таксиса с категорией каузальности позволяет выделить каузально-таксисный семантический субкомплекс, в котором могут быть актуализированы как таксисные значения одновременности, так и таксисные значения разновременности. Анализ каузально-таксисного семантического субкомплекса в немецком языке позволяет выявить, как хронологические отношения влияют на восприятие причинно-следственных связей между событиями. Например, если одно событие предшествует другому, то оно может быть воспринято как причина второго события. Ср.:

(1) *Weil er die Sprache seines Missionsgebietes beherrschte, hatte er Erfolg mit der Verkündung der christlichen Botschaft (DWDS).* – **Поскольку** он владел языком своей миссионерской территории, его проповедь христианского послания увенчалась успехом.

Каузальная связь очевидна: знание языка является причиной успеха миссионерской деятельности. Таксисное отношение указывает на последовательность событий: сначала овладение языком, затем, как следствие, успешная проповедь. Одно событие предшествует и обуславливает другое. В высказывании (1) с каузальным союзом *weil* актуализировано каузально-таксисное категориальное значение предшествования.

Явление таксисного дуализма может привести к другой интерпретации. Актуализируемое в данном высказывании таксисное отношение может подразумевать, что одновременно с изучением языка миссионер приобретал знания о культуре и традициях местного населения. В этом случае актуализируемое каузально-таксисное отношение может быть «прочтено» как таксисное отношение одновременности. Ср. также:

(2) *Grover hatte mit dem Umzug zu kämpfen, weil er sich Fayetteville emotional verbunden fühlte (DWDS).* – Гроверу было тяжело смириться с переездом, **так как** он чувствовал эмоциональную связь с Фейетвиллем.

В данном высказывании с тем же каузальным союзом *weil* реализовано таксисное значение следования (вернее, каузально-таксисное). В придаточном предложении с *weil* указывается причина, по которой Гроверу было тяжело смириться с переездом. Каузальное отношение явно прослеживается: эмоциональная связь с Фейетвиллем является причиной того, что Гровер испытывает трудности при переезде. В данном случае таксисное и каузальное отношения тесно связаны, в результате чего в высказывании (2) актуализируется каузально-таксисное значение одновременности. Каузальный союз *потому что* указывает на значение следования (сначала возникла эмоциональная связь, потом – трудности с переездом) и на причинно-следственную связь.

Ср. также следующий пример с другим каузальным союзом *denn* (так как):

(3) *Mindestens zwei Wochen Anfüttern hilft, denn Ratten sind sehr klug und misstrauisch (DWDS).* – Минимум две недели прикармливания поможет, **потому что** крысы очень умны и подозрительны.

В предложении (3) наблюдается четкая связь между действием (прикармливание в течение как минимум двух недель) и его обоснованием (крысы умны и подозрительны). Эта связь является синкретизмом таксисного и каузального отношений. В данном высказывании актуализировано каузально-таксисное значение одновременности.

В следующих высказываниях с предположными девербативами также актуализируются каузально-таксисные отношения одновременности и следования:

(4) *Im Flur unten wurde sie erschreckt **durch den Anblick ihres Onkels**, der in der Kleiderablage stand und sich den Mantel anzog (DWDS).* – Внизу в коридоре она испугалась, **увидев своего дядю**, который стоял у вешалки и надевал пальто.

(5) *Alles Geschrei verstummte **beim Anblick der Armee von Rettungssauriern** (DWDS).* – Вся ругань затихла **при виде армии спасательных динозавров**.

(6) *Wegen der Erhöhung der Kitagebühren sind im vergangenen Jahr tausende Eltern auf die Straße gegangen (DWDS).* – **Из-за повышения платы за детский сад** в прошлом году тысячи родителей вышли на улицы.

(7) *Das Spiel war **wegen Verzögerung bei der Anreise der Gästefans** mit einer halben Stunde Verspätung angepfiffen worden (DWDS).* – Игра началась с получасовым опозданием **из-за задержки прибытия гостевых фанатов**.

(8) *In einem weiteren Fall wurde im mittleren Stadium der Untersuchung das Verfahren **wegen falscher Beschuldigung** eingestellt (DWDS).* – В другом случае на средней стадии расследования дело было прекращено **из-за ложного обвинения**.

(9) *Auf zwei Männer kommen Strafanzeigen **wegen des Fahrens unter Drogeneinfluss** zu (DWDS).* – Двум мужчинам предъявлены обвинения **в вождении в состоянии наркотического опьянения**.

(10) *Später strebte die Tante gegen ihn einen Prozess **wegen Vergewaltigung** an (DWDS).* – Позже тетя подала на него в суд **по обвинению в изнасиловании**.

(11) *Der Mann wurde auf die Polizeiwache gebracht und **wegen schweren Raubüberfalls** angeklagt (LC).* – Мужчина был доставлен в полицейский участок и обвинен **в тяжком ограблении**.

(12) *Oppermann war **wegen des Anrufs beim ВКА-Präsidenten** Anstiftung zum Geheimnisverrat vorgeworfen worden (DWDS).* – Опперману было предъявлено обвинение в подстрекательстве к разглашению государственной тайны **из-за звонка президенту ВКА**.

(13) *Die Ortschaftsräte befürworten die Veränderung **auch aufgrund der Belebung des Wettbewerbs** (DWDS).* – Члены местного совета поддерживают изменения, в том числе **из-за оживления конкуренции**.

(14) *Die Nationalpolizei verhaftete **aufgrund der Beschuldigung** eine Frau, die aber nichts mit der Sache zu tun hat (LC).* – Национальная полиция **на основании обвинения** арестовала женщину, которая, однако, не имеет к этому никакого отношения.

(15) *Auch Brown ist Galerist und zog damals aus **Bewunderung für Bernhard** in die Wohnung (LC).* – Браун тоже галерист и в то время переехал в квартиру **из восхищения Бернхардом**.

(16) *Sie log aus Angst, aus Sorge, **aus Verzweiflung** (DWDS).* – Она солгала из страха, из беспокойства, **от отчаяния**.

(17) *Die Professoren schmolzen **vor Begeisterung** (DWDS).* – Профессора растаяли **от восторга**.

(18) ***Vor Aufregung** wurde ihr heiß (DWDS).* – **От волнения** ей стало жарко.

(19) *Dabei fiebert er vor Erregung (DWDS).* – При этом он лихорадит от возбуждения.

Отметим, что в ряде случаев актуализируемые каузально-таксисные значения носят эксплицитный характер. В большинстве высказываний таксисные отношения явно указывают на причинно-следственную связь. Например, в высказывании (7) *Spiel war wegen Verzögerung bei der Anreise der Gästefans mit einer halben Stunde Verspätung angepiffen worden* – задержка приезда болельщиков (таксис) стала причиной задержки начала игры (каузальность). Подобная связь наблюдается и в предложении *Auf zwei Männer kommen Strafanzeigen wegen des Fahrens unter Drogeneinfluss zu*, где употребление наркотиков за рулем (таксис) стало основанием для возбуждения уголовного дела (каузальность).

В некоторых случаях актуализируемые каузально-таксисные отношения являются имплицитно выраженными. Так, в высказывании *Im Flur unten wurde sie erschreckt durch den Anblick ihres Onkels, der in der Kleiderablage stand und sich den Mantel anzog* испуг вызван самим видом дяди, надевающего пальто, а не последовательностью некоторых действий. В силу семантики глагола *erschrecken (пугаться)* прослеживается имплицитная каузальная связь.

На эксплицитно выраженные каузальные связи указывают предлоги с семантикой причины (*wegen, aufgrund, aus, vor*). Ср.: *Wegen der Erhöhung der Kitagebühren sind im vergangenen Jahr tausende Eltern auf die Straße gegangen* (Повышение платы за детские сады (причина) стало причиной протестов (следствие)). Аналогичная связь прослеживается в высказывании *Sie log aus Angst, aus Sorge, aus Verzweiflung* (Страх, беспокойство и отчаяние (причины) объясняют ложь (следствие)). В данных высказываниях актуализированы каузально-таксисные значения следования.

Также стоит отметить, что каузальные связи могут быть более сложными. Так, в высказывании *Oppermann war wegen des Anrufs beim BKA-Präsidenten Anstiftung zum Geheimnisverrat vorgeworfen worden* звонок президенту ВКА (ближайшая причина) повлек за собой обвинение в подстрекательстве к разглашению гостайны (следствие). Но за звонком, вероятно, стояли более глубокие мотивы и цели (более отдаленные причины). В данном высказывании также актуализировано каузально-таксисное значение следования.

При наличии в высказываниях итеративных квантификаторов (атрибутов и адвербиалов интервала, частотности, узуальности, счетного комплекса, повторяемости) *mehrmals, immer, wieder, immer mehr, immer wieder, häufiger* и др. могут быть актуализированы итеративно-каузально-таксисные значения одновременности, например:

(20) *Durch die Verschiebung der Altersstruktur sind immer mehr Menschen von Demenz betroffen (DWDS).* – Из-за изменения возрастной структуры все больше людей страдают от деменции.

Данное высказывание явно демонстрирует каузальную связь (*Изменение возрастной структуры общества является причиной (Ursache) увеличения числа людей, страдающих деменцией (Wirkung)*). Предлог *durch* в данном случае служит маркером каузального отношения. В примере (20) актуализировано итеративно-каузально-таксисное значение, детерминированное, в том числе, итеративным элементом *immer mehr*. Ср. также:

(21) *Der Stürmerstar war schon häufiger wegen zu schnellen Fahrens aufgefallen* (DWDS). – *Звездный нападающий ранее неоднократно попадался на превышении скорости.*

В высказывании (21) актуализировано итеративно-каузально-таксисное отношение следствия. Причина того, что нападающий «засветился» (*auffallen*), заключается в его частом превышении скорости. Предлог *wegen* является маркером каузального таксиса.

В следующем примере реализовано итеративно-каузально-таксисное значение одновременности:

(22) *Mehrmals versuchte er aus Verzweiflung, über die grüne Grenze nach Kroatien oder Ungarn zu kommen* (DWDS). – *Несколько раз в отчаянии он пытался перейти «зеленую границу» в Хорватию или Венгрию.*

Каузальная связь явно прослеживается. Причиной его попыток пересечь границу было отчаяние (*Несколько раз в отчаянии он пытался перейти «зеленую границу» в Хорватию или Венгрию*). Каузальный предлог *aus* в данном случае указывает на мотив, являющийся одновременно и причиной его действий.

Итак, в приведенных выше примерах актуализированы итеративно-каузально-таксисные значения, детерминированные наличием итеративных адвербиалов *immer mehr*, *häufiger*, *mehrmals*.

Заключение

Анализируя представленные выше высказывания с точки зрения актуализации в них каузально-таксисных отношений, можно сделать вывод о том, что предложные конструкции часто выражают не просто причинно-следственную связь, но и хронологическую зависимость между событиями.

В примерах (4–5) причинное значение (*испугалась при виде дяди; ругань затихла при виде динозавров*) неразрывно связано с таксисным значением одновременности. Примеры (6–19) демонстрируют, как каузальные предлоги *wegen*, *aufgrund*, *aus*, *vor* подчеркивают причинную обусловленность: повышение платы за детский сад – причина протестов; обвинение – основание для ареста; восхищение Бернхардом – мотив для переезда; страх, беспокойство, отчаяние – причина лжи; восторг – причина умиления профессоров; волнение и возбуждение – причина жара.

В этих примерах, как и в случаях с каузальными союзами, прослеживается таксисный дуализм. С одной стороны, предлог может указывать на последовательность событий (сначала повышение платы, затем протесты), с другой – подразумевать, что причина и следствие происходят одновременно (ложь под влиянием страха).

Анализ примеров показывает, что каузально-таксисные отношения в немецком языке характеризуются тесным переплетением причинных и хронологических связей. При этом таксисные значения могут варьироваться, актуализируя как одновременность, так и разновременность, что создает дополнительную глубину и многогранность в интерпретации высказываний. Выявление таксисного дуализма в каузальных конструкциях демонстрирует, насколько сложным и многоаспектным может быть взаимодействие семантических категорий в языке.

Список литературы

1. Амаатов А. М. Причинно-следственные связи на разных уровнях языка : дис. ... д. филол. наук. М., 2005. 347 с. EDN: MEQSVR
2. Андрамонова Н. А., Усманова Л. А. Семантика уступительности и каузальности в аспекте внутритекстового взаимодействия // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157. № 5. С. 121–127. EDN: VBEYGD
3. Архипова И. В. Таксисные семантические синкрет-комплексы // Межкатегориальное взаимодействие в функциональной грамматике : монография / И. В. Архипова, С. В. Шустова; научн. ред. Н. А. Трофимова. Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т. 2021. С. 5–185. EDN: JTUJRM
4. Архипова И. В. Таксисные семантические комплексы в их вариативности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 3 (40). С. 69–74. EDN: JPQIKS
6. Архипова И. В. Таксис и межкатегориальное взаимодействие: центрированный ракурс рассмотрения // Гуманитарные исследования. 2023а. № 3 (87). С. 6–12. EDN: OSEGAG
7. Архипова И. В. Таксисные конструкции с предложными девербативами: межкатегориальные связи и взаимодействия // Сибирский филологический форум. 2024. № 1 (26). С. 4–12. DOI: 10.24412/2587-7844-2024-1-4-12 EDN: JKXVJT
8. Архипова И. В. Таксис через призму межкатегориального взаимодействия (на материале современного немецкого языка) // Litera. 2024а. № 3. С. 180–182. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.3.39963 EDN: IMWLDB
9. Архипова И. В. Категория таксиса как семантический фокус межкатегориального взаимодействия // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2025. Т. 35. № 2. С. 447–451. DOI: 10.35634/2412-9534-2025-35-2-447-451 EDN: TKRUBC
10. Баклагова Ю. В. К вопросу о каузальности и каузативности в системе языка // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 10. С. 22–25. EDN: KCKJQR
11. Бакулев А. В. Функционально-семантическое поле каузальности в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2009. 189 с. EDN: QEIQJV
12. Бондарко А. В. Категоризация в системе грамматики. М. : Языки славянских культур, 2011. 488 с. ISBN: 978-5-9551-0513-0 EDN: RBBZLT
13. Валиева Л. Г. Семантика и репрезентация каузальности в татарском литературном языке: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012. 171 с. EDN: QFUGJN
14. Дробышева Н. Н. Способы выражения обусловленности в русском и чувашском языках // Вестник Чувашского университета. 2008. № 1. С. 149–151. EDN: KAMFOD
15. Евтюхин В. Б. Группировка полей обусловленности: причина, условие, цель, следствие, уступка // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность / А. В. Бондарко, М. Д. Воейкова, В. Г. Гак и др.; редкол.: А. В. Бондарко (отв. ред.) и др.; Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. СПб. : Наука: С.-Петербург. изд. фирма, 1996. С. 138–174.
16. Калмыкова Г. А. Ближняя периферия функционально-семантического поля каузальной обусловленности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2013. № 12-2. С. 237–248. EDN: SGFJBZ

17. Калятин И. С. Поле обоснования в немецком языке и грамматические средства его выражения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2016. № 7(61). Ч. 3. С. 96–100. EDN: WBCUEF

18. Кожетьева Т. А. Поле каузальности в немецком языке // Иностранные языки в высшей школе. 2014. № 3. С. 30–33. EDN: TLGTNH

19. Сюткина Н. П., Шустова С. В. Эмотивно-интенсивно каузативный категориальный семантический субкомплекс // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 2. С. 106–111. EDN: ZYFPVB

20. Шустова С. В. Категоризация в сфере функциональной грамматики // Межкатегориальное взаимодействие в функциональной грамматике : монография / И. В. Архипова, С. В. Шустова / научн. ред. Н. А. Трофимова / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2021. С. 186–248. EDN: JTUJRM

21. Шустова С. В. Категориальный семантический комплекс в грамматике (на примере категорий эмотивности и каузативности) // Мир русского слова. 2025. № 3. С. 4–13. EDN: LHBQQF

Список источников

1. LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 25. 10. 2025).

2. DWDS – Электронный словарь немецкого языка URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 25.10. 2025).

References

1. Amatov A. M. Prichinno-sledstvennyye svyazi na raznykh urovnyakh yazyka [Cause and effect relationships at different levels of language]. Doctoral dissertation. Moscow, 2005, 347 p. EDN: MEQSVR (In Russ.).

2. Andramonova N. A., Usmanova L. A. Semantika ustupitel'nosti i kausal'nosti v aspekte vnutritekstovogo vzaimodeystviya [Semantics of concession and causality in the aspect of intra-textual interaction]. *Uchenyye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki* [Scientific Notes of Kazan University. Series: Humanities]. 2015, vol. 157, no. 5, pp. 121-127. EDN: VBEYGD (In Russ.).

3. Arkhipova I. V. Taksisnyye semanticheskiye sinkret-kompleksy [Taxic semantic syncretic complexes]. *Mezhkategorial'noye vzaimodeystviye v funktsional'noy grammatike* [Intercategorical interaction in functional grammar]. Perm, Permskii gosudarstvennyi natsional'nyi issledovatel'skii universitet, 2021, pp. 5-185. EDN: JTUJRM (In Russ.).

4. Arkhipova I. V. Taksisnyye semanticheskiye kompleksy v ikh variativnosti [Taxic semantic complexes in their variability]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya* [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research]. 2023, no. 3 (40), pp. 69-74. EDN: JPQIKS (In Russ.).

6. Arkhipova I. V. Taksis i mezhkategorial'noye vzaimodeystviye: tsentrirovannyi rakurs rassmotreniya [Taxis and intercategory interaction: a centered perspective]. *Gumanitarnyye issledovaniya* [Humanitarian studies]. 2023a, no. 3 (87), pp. 6-12. EDN: OSEGAG (In Russ.).

7. Arkhipova I. V. Taksisnyye konstruksii s predlozhnymi deverbativami: mezhkategorial'nyye svyazi i vzaimodeystviya [Taxic constructions with prepositional deverbatives: intercategory connections and interactions]. *Sibirskiy filologicheskiiy forum* [Siberian Philological Forum]. 2024, no. 1 (26), pp. 4-12. DOI: 10.24412/2587-7844-2024-1-4-12 EDN: JKXVJT (In Russ.).

8. Arkhipova I. V. Taksis cherez prizmu mezhkategorial'nogo vzaimodeystviya (na materiale sovremennogo nemetskogo yazyka) [Taxis through the prism of intercategory interaction (based on the modern German language)]. *Litera*. 2024a, no. 3, pp. 180-182. DOI: 10.25136/2409-8698.2024.3.39963 EDN: IMWLDB (In Russ.).
9. Arkhipova I. V. Kategoriya taksisa kak semanticheskiy fokus mezhkategorial'nogo vzaimodeystviya [The category of taxis as a semantic focus of intercategory interaction]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya* [Bulletin of Udmurt University. Series: History and Philology]. 2025, vol. 35, no. 2, pp. 447-451. DOI: 10.35634/2412-9534-2025-35-2-447-451 EDN: TKRUBC (In Russ.).
10. Baklagova Yu. V. K voprosu o kauzal'nosti i kauzativnosti v sisteme yazyka [On the issue of causality and causativity in the language system]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedeniye* [Bulletin of Adyghe State University. Series 2: Philology and Art Criticism]. 2008, no. 10, pp. 22-25. EDN: KCKJQR (In Russ.).
11. Bakulev A. V. Funktsional'no-semanticheskoye pole kauzal'nosti v sovremennom russkom yazyke [The functional-semantic field of causality in modern Russian]. PhD thesis. Belgorod, 2009, 189 p. EDN: QEIQJV (In Russ.).
12. Bondarko A. V. Kategorizatsiya v sisteme grammatiki [Categorization in the grammar system]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011, 488 p. ISBN: 978-5-9551-0513-0 EDN: RBBZLT (In Russ.).
13. Valiyeva L. G. Semantika i reprezentatsiya kauzal'nosti v tatarskom literaturnom yazyke [Semantics and representation of causality in the Tatar literary language]. PhD thesis. Kazan, 2012, 171 p. EDN: QFUGJN (In Russ.).
14. Drobysheva N. N. Sposoby vyrazheniya obuslovlennosti v russkom i chuvashskom yazykakh [Methods of expressing conditionality in Russian and Chuvash languages]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* [Bulletin of the Chuvash University]. 2008, no. 1, pp. 149-151. EDN: KAMFOD (In Russ.).
15. Yevtyukhin V. B. Gruppyrovka poley obuslovlennosti: prichina, usloviye, tsel', sledstviye, ustupka [Grouping of fields of conditionality: cause, condition, goal, consequence, concession]. *Teoriya funktsional'noy grammatiki: Lokativnost'. Bytiynost'. Possesivnost'. Obuslovlennost'* [Functional Grammar Theory: Locativity. Beingness. Possession. Conditionality]. Saint Petersburg, Nauka, 1996, pp. 138-174. (In Russ.).
16. Kalmykova G. A. Blizhnyaya periferiya funktsional'no-semanticheskogo polya kauzal'noy obuslovlennosti [The near periphery of the functional-semantic field of causal determination]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. Chelyabinsk, Yuzhno-Ural'skiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskii universitet, 2013, no. 12-2, pp. 237-248. EDN: SGFJBZ (In Russ.).
17. Kalyatin I. S. Pole obosnovaniya v nemetskom yazyke i grammaticheskiye sredstva yego vyrazheniya [The field of justification in the German language and grammatical means of its expression]. *Filologicheskkiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues]. Tambov, Gramota, 2016, no. 7(61), part 3, pp. 96-100. EDN: WBCUEF (In Russ.).
18. Kozhet'yeva T. A. Pole kauzal'nosti v nemetskom yazyke [The field of causality in German]. *Inostrannyye yazyki v vysshey shkole* [Foreign languages in higher education]. 2014, no. 3, pp. 30-33. EDN: TLGTHH (In Russ.).

19. Syutkina N. P., Shustova S. V. Emotivno-intensivno kauzativnyy kategorial'nyy semanticheskiy subkompleks [Emotive-intensive causative categorical semantic subcomplex]. *Yevraziyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2019, no. 2, pp. 106-111. EDN: ZYFPVB (In Russ.).

20. Shustova S. V. Kategorizatsiya v sfere funktsional'noy grammatiki [Categorization in the field of functional grammar]. *Mezhkategorial'noye vzaimodeystviye v funktsional'noy grammatike* [Intercategorical interaction in functional grammar]. Perm, Permskii gosudarstvennyi natsional'nyi issledovatel'skii universitet, 2021, pp. 186-248. EDN: JTUJRM (In Russ.).

21. Shustova S. V. Kategorial'nyy semanticheskiy kompleks v grammatike (na primere kategoriy emotivnosti i kauzativnosti) [Categorical semantic complex in grammar (using the categories of emotiveness and causativeness as an example)]. *Mir russkogo slova* [The world of the Russian word]. 2025, no. 3, pp. 4-13. EDN: LHBQQF (In Russ.).

List of sources

1. LC - Laboratoriya korpusnoy lingvistiki Leyptsigskogo universiteta [LS - Laboratory of Corpus Linguistics, University of Leipzig]. (In Russ.). Available at: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (accessed: 25.10.2025).

2. DWDS - Elektronnyy slovar' nemetskogo yazyka [DVDS - Electronic Dictionary of the German Language]. (In Russ.). Available at: <http://www.dwds.de> (accessed: 25.10.2025).

Информация об авторе

И. В. Архипова – доктор филологических наук, профессор, кафедра романо-германской филологии, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about author

I. V. Arkhipova – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Department of Romano-Germanic Philology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 25.08.2025.

The article was submitted 10.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 29–39.

Eurasian Humanitarian Journal. 2026. No. 1. P. 29-39.

Научная статья

УДК 811'37

EDN: IQHWBC

doi:10.17072/2587-6589-2026-1-29-39



<https://elibrary.ru/iqhwbc>

СУБСТАНТИВИРОВАННЫЙ ИНФИНИТИВ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ ЗАВИСИМОГО ТАКСИСА В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Людмила Анатольевна Красноборова¹, Марина Юрьевна Ивонина²

^{1,2} Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

¹ lokr@yandex.ru

² marinaivonina@psu.ru

Аннотация. В настоящей работе рассматривается актуализация таксисных значений во французском и итальянском языках посредством субстантивированного инфинитива. Исследуются предложения, где реализуются отношения зависимого таксиса. Субстантивированный инфинитив – один из девербатов в романских языках, который образуется путём добавления к инфинитиву артикля. При субстантивации инфинитив приобретает семантические и синтаксические свойства имени существительного, не теряя при этом своих вербальных признаков, в том числе возможности присоединять к себе зависимые слова по принципу, характерному для глагола, и таким образом может образовывать вместе с зависимыми словами распространённое логическое существительное. Феномен субстантивированного инфинитива как типичного для романских языков аналитического образования анализируется в диахронии на материале литературных текстов разных веков. В результате исследования выявлено, что в старофранцузском языке субстантивированный инфинитив – как простой (инфинитив настоящего времени), так и сложный (инфинитив прошедшего времени) – активно применялся при актуализации таксисных значений одновременности, предшествования и следования, в то время как в современном французском языке эта форма вышла из употребления, уступив место другим средствам актуализации таксиса. Напротив, в итальянском языке субстантивированный инфинитив как в простой, так и в сложной форме присутствовал в ранних произведениях, написанных на литературном итальянском языке, и до сих пор используется в современном языке, в том числе для выражения таксисных отношений. Таким образом, в романских языках данное языковое явление развивалось неравномерно.

Ключевые слова: таксис, романские языки, функционально-семантическое поле таксиса, категориальная ситуация, зависимый таксис.

Для цитирования: Красноборова Л. А., Ивонина М. Ю. Субстантивированный инфинитив как средство актуализации зависимого таксиса в романских языках (на примере французского и итальянского языков) // Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 29–39. <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-29-39>. EDN: IQHWBC

Original article

THE SUBSTANTIVATED INFINITIVE AS A MEANS OF ACTUALIZING DEPENDENT TAXIS IN ROMANCE LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF FRENCH AND ITALIAN LANGUAGES)

Ludmila A. Krasnoborova¹, Marina Yu. Ivonina²

^{1,2} Perm State University, Perm, Russia

¹ lokr@yandex.ru

² marinaivonina@psu.ru

Abstract. This paper examines the actualization of taxis meanings in French and Italian through the substantivized infinitive. The study investigates sentences in which dependent taxis relations are realized. The substantivized infinitive is one of the deverbatives in Romance languages, formed by adding an article to the infinitive. During substantivation, the infinitive acquires the semantic and syntactic properties of a noun while not losing its verbal features, including the ability to take dependents according to the principle typical of a verb, thus being able to form an extended logical noun together with its dependents. The phenomenon of the substantivized infinitive, as a typical analytical formation in Romance languages, is analyzed diachronically based on literary texts from different centuries. The research reveals that in Old French both the simple (present infinitive) and complex (past infinitive) forms of the substantivized infinitive were actively used to actualize taxis meanings of simultaneity, anteriority, and posteriority, whereas in Modern French this form has fallen out of use, having been replaced by other means of taxis actualization. In contrast, in Italian the substantivized infinitive – both in its simple and complex forms – was present in early works written in literary Italian and is still used in the modern language, including for expressing taxis relations. Thus, this linguistic phenomenon has developed unevenly in Romance languages.

Keywords: taxis, Romance languages, functional-semantic field of taxis, categorial situation, dependent taxis.

For citation: Krasnoborova L. A., Ivonina M. Yu. The substantivated infinitive as a means of actualizing dependent taxis in romance languages (on the example of french and italian languages). Eurasian Humanitarian Journal. 2026;1:29-39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-29-39>. EDN: IQHWBC

Введение

В настоящей работе мы поставили цель охарактеризовать субстантивированный инфинитив как средство актуализации категории таксиса в романских языках. Были рассмотрены предложения, где возникают отношения зависимого таксиса.

Материалом для исследования послужили тексты на итальянском и французском языках, относящиеся к разным периодам развития этих языков. Это диахроническое исследование субстантивированного инфинитива в романских языках выполнено в русле функциональной грамматики и опирается в плане понятийно-категориального аппарата на разработки научной школы А. В. Бондарко, согласно которой единицы разных уровней строя языка объединяются в функционально-семантические поля (ФСП) на основе общих семантических функций [Бондарко 1987: 11]. ФСП репрезентируются в категориальных ситуациях, под которыми подразумеваются типовые содержательные структуры, выражающие определённые категориальные характеристики каждой ситуации. К категориям функциональной грамматики относится в том числе таксис.

Основная часть

Таксис как самостоятельная грамматическая категория был введён Р. О. Якобсоном в его англоязычных исследованиях, но более полно описан и разработан отечественными лингвистами [Бондарко 1987; Полянский 1990, 2001; Храковский 2003, 2009] и их последователями.

Термином «таксис» обозначается категория, выражающая временное отношение между действиями или целыми ситуациями. Внутри этой категории выделяются различные таксисные значения, под которыми С. М. Полянский понимает «языковые значения, указывающие на взаимное положение представленных в высказывании элементарных ситуаций в пределах общего для них целостного периода времени (то есть на их одновременность либо неодновременность) безотносительно к моменту речи» [Полянский 1990: 10]. Таким образом, в основе семантики данной категории лежат либо отношения одновременности действий (ситуаций), либо отношения их разновременности (предшествования одного действия другому и следования одного действия за другим) [Бондарко 1987: 234–235], причём эти отношения характеризуют именно временное соотношение ситуаций между собой внутри предложения, а не их положение во времени относительно момента речи. Для возникновения таких взаимных таксисных отношений нужна, таким образом, минимальная структура предложения, включающая в себя пару ситуаций.

Поскольку функционально-семантические поля объединяют единицы разных уровней языка, таксисные отношения выражаются различными лингвистическими средствами: в их инвентарь входят временные союзы и предлоги, временные наречия, другая специальная временная лексика, относительные глагольные времена и другие языковые средства [Полянский 2001].

Глагол как ключевая часть речи, специализированная в выражении действий и событийности, особенно интересен в своём потенциале выражения таксисных значений. Поскольку таксисные отношения возникают между (как минимум) двумя событиями в паре, на уровне предложения это выражается в присутствии пары предикатов. С. М. Полянский предлагает условно разделить предложения, в которых репрезентирована категория таксиса,

на две группы: полипредикативные конструкции и монопредикативные осложнённые конструкции [Полянский 1990: 11]. В первом случае в предложении имеется несколько формальных предикатов, во втором случае предложение формально имеет лишь один предикат, но осложнено конструкцией с предикативным значением. Семантически таксисные отношения подразделяются на зависимый таксис, представляющий собой временное отношение между действиями, из которых одно выступает как основное, а второе – как сопутствующее, второстепенное, и независимый таксис, который предполагает, что между действиями есть временные отношения, но нет эксплицитной градации основного и второстепенного действия [Бондарко 1987: 239].

Таксисные значения могут выражаться широким спектром языковых средств: «и с помощью специализированных нефинитных и финитных глагольных форм, и с помощью союзов в совокупности с неспециализированными финитными глагольными формами, и с помощью предлогов / послелогов в совокупности с неспециализированными нефинитными глагольными формами, отглагольными именами, а также с неотглагольными предикатными именами» [Храковский 2009: 21]. Также В. С. Храковский отмечает, что, учитывая универсальное деление глагольных форм на финитные и нефинитные, в таксисных парах возможны 4 комбинации таких форм (два случая, когда опорная либо независимая форма является финитной, а вторая – напротив, нефинитной, а также когда обе формы являются финитными или же нефинитными) [там же].

Если в предложении два и более формальных предиката, то чаще всего они выражены финитными формами глаголов. Между ними могут существовать отношения как зависимого, так и независимого таксиса, в зависимости от семантики слов. Если же предложение является монопредикативным и осложнённым конструкцией с предикативным значением, то лишь его формальный предикат будет выражен финитной формой глагола, а второе предикативное значение, как правило, реализуется внутри конструкции с нефинитной формой глагола. В романских языках это инфинитив, причастие и герундий. Поскольку такие конструкции не представляют собой самостоятельное предложение, обычно их присутствие свидетельствует об отношениях зависимого таксиса.

В современных лингвистических исследованиях редко уделяется внимание исследованию реализации таксиса с помощью нефинитных глагольных форм, в частности, такой самобытной формы, как субстантивированный инфинитив. Особенность этой формы в том, что инфинитив субстантивируется путём постановки перед ним определённого артикля либо другого детерминатива, приобретая ряд синтаксических свойств и функций существительного, но не утрачивая при этом свойств и функций глагола – в частности, способности присоединять к себе зависимые слова по такому же принципу, как это делает глагол. Такой инфинитив представляет собой единое логическое существительное [Горячкин 2014: 136], которое обладает предикативностью и может репрезентировать целую ситуацию. Эта ситуация вступает в отношения зависимого таксиса с другой ситуацией, выраженной в том же предложении формальным предикатом.

Как языковое явление субстантивированный инфинитив имеет долгую историю: его прообраз существовал ещё в латыни. Так, в 52-й главе "Сатирикона" Петрония Арбитра можно встретить фразу "*meum enim intelligere nulla pecunia vendo*", где инфинитив *intelligere* выступает в роли прямого дополнения и субстантивирован с помощью притяжательного местоимения *meum* [Petronius 1913: 52].

Затруднительно определить точное время, когда субстантивированный инфинитив стал активно использоваться в сформировавшихся на основе разговорного латинского языка французском и итальянском языках. Однако примеры свидетельствуют о том, что в старофранцузском языке в XII в. субстантивированные инфинитивы получают большое распространение. Эти единицы в рамках предложения, в котором представлена пара ситуаций, выражали таксисное значение одновременности:

A tant s'en vait, a Deu l'a comandee; / Al departir mainte larme a ploree (Asprem., 1596–1597). 'Тогда уходит, благословил ее; / При расставании пролила она много слез'.

Mout nos a moust rebel echiere, / Fet ses hostes, en son venir (Rose, 1845–1846). 'Он оказал нам очень хороший прием, – / Говорит его гость, – когда он пришел (во время своего прихода)'

Как показывают примеры, старофранцузский инфинитив может получать морфологические характеристики имени существительного – присоединять к себе предлоги, сопровождаться артиклем, предлогом, детерминативами. О двойственной природе инфинитива, о наличии у него именных черт говорят многие исследователи старофранцузского языка [Сабанеева, Щерба 1990: 220; Brunot et Bruneau 1949: 370; Foulet 1982: 216; Moigne, 1973: 194; Sneyders de Vogel 1927: 201; Wagner, Pinchon 1991: 332].

Анализируя приведенные выше примеры, нужно указать на важную роль предлога *a* в сочетании с инфинитивом в таксисной функции. Этот предлог, берущий свое начало от латинского предлога *ad* 'к какому-то моменту, в момент', являлся одним из самых частотных во французском языке во все периоды его развития. Одним из его первичных значений является указание на временную характеристику.

Изучая причины расширения сферы употребления инфинитивов в старофранцузском языке, Снайдерс де Фогель приводит следующие положения:

- 1) само наличие двойственной природы инфинитива позволяло ему проявлять именные свойства;
- 2) инфинитив, все более вытесняя герундий, сочетается с различными предлогами, употребление которых становится регулярным;
- 3) поскольку старофранцузский язык избегает придаточных предложений, почти все латинские союзы перестают существовать.

Конструкции с предложным инфинитивом, как полагает ученый, кажутся более легкими для употребления [Sneyders de Vogel 1927: 206]. Однако начиная с XIII в., сфера функционирования предложного инфинитива постепенно сужается. Причиной тому является совокупность следующих факторов.

Французский язык вырабатывает новые средства подчинительной связи, что благоприятствует более широкому использованию придаточных предложений. Поэтому предложный субстантивированный инфинитив в роли зависимого таксиса постепенно выходит из употребления. Новые образующиеся девербативы все более активно проникают в язык и вытесняют предложные инфинитивы, “лишая” их именной природы [Sneyders de Vogel 1927: 207].

Анализируя современный французский язык, можно утверждать, что его система сохранила лишь незначительные остатки такого употребления субстантивированных инфинитивов с предлогом для выражения таксисного значения одновременности. В качестве примера можно привести те единицы, которые обнаруживали частотность употребления в силу того, что обозначали действия, регулярно совершаемые человеком каждый день в определенное время и поэтому закрепленные в культуре (au petit-déjeuner ‘во время завтрака’, au déjeuner ‘во время обеда’, au dîner ‘во время ужина’), или те состояния природы, которые столь же ритмично делили день (au lever du soleil ‘на восходе солнца, во время восхода солнца’, au coucher du soleil ‘на закате, в момент захода солнца’): *Au déjeuner*, il a décidé de mentionner les dernières nouvelles. ‘*За обедом* он решил поднять тему последних новостей.’ Mais nous en discuterons *au dîner*. ‘Но мы обсудим это *за ужином* (во время ужина)’.

Редким примером является, на наш взгляд, нетипичное употребление инфинитива без предлога в абсолютной конструкции, который отвечает за таксисное значение одновременности: Il pouvait me poser toutes les questions qu’il voulait, l’interrogatoire *durer* des heures et des heures, je ne me sentais plus coupable de rien. (P. Modiano *Accident nocturne*) ‘Он мог задавать мне любые вопросы, ведь допрос *длился* часами, но я больше не чувствовал себя виновным ни в чём’.

К современному периоду развития французского языка в его системе формируется сложная форма инфинитива, образуемая по формуле сложного времени: avoir/être + participe passé. Такая форма сообщает о завершённом действии в свернутом виде и выражает таксисное значение разновременности, в частности предшествования: après avoir lu ‘прочитав’, après être venu (-e) ‘придя’. При этом предлог *après* также берет на себя семантическую нагрузку в выражении этого таксисного значения. Таксисное же значение следования получает выражение в виде составного предлога *avant de*, который сопровождает инфинитив, сообщающий о действиях, следующих за главным, выраженным глаголом-сказуемым: avant de partir ‘до приезда, перед тем, как приехать’, avant de lire ‘перед тем, как прочитать’.

Говоря о субстантивированном инфинитиве в итальянском языке, нужно учитывать, что итальянский язык как целостное явление сложился не сразу. В разных областях политически и культурно раздробленной Италии существовали свои диалекты, и начало возникновения единого (стандартного) варианта литературного итальянского языка связано прежде всего с трудами Данте Алигьери и его единомышленников [Marazzini 2018: 9]. Таким образом, первые литературные тексты, где можно рассматривать итальянский язык как целостное образование, – это тексты литераторов XIV в., так называемой «тосканской линии» [Marazzini 2006: 73] – Данте Алигьери, Франческо Петрарки, Джованни Боккаччо.

Так, у Данте в "Божественной комедии" можно встретить субстантивированный инфинитив в таксисном значении: *Ed ecco, quasi al cominciare de l'erta, una lonza leggera e presta molto [...] 'mpediva tanto il mio cammino (Inf., I, 31-32) / 'И вот, когда я только начинал подъём, лёгкий и очень быстрый леопард [...] мешал моему пути' (Ад, I, 31-32). В этом примере видно, что в итальянском языке XIV в., как и в старофранцузском, с инфинитивом в таксисном значении также мог использоваться предлог *a*.*

Интересен пример из произведения Ф. Петрарки: *...et del mio vaneggiar vergogna è 'l frutto, e 'l pentersi, e 'l conoscer chiaramente che quanto piace al mondo è breve sogno (Petrarca, Canz. I, 12-14) / '...и плод моих скитаний – стыд, и раскаяние, и ясное знание, что всё, что приносит радость в мире – лишь краткий сон' (Петрарка, Песнь I, 12-14). В этом предложении употреблены три субстантивированных инфинитива.*

В первом случае инфинитив *il mio vaneggiar* входит в таксисные отношения предшествования за счёт семантики слова *frutto* – плод, то есть результат, следствие скитаний, что подразумевает, что действие, заключённое в этом субстантивированном инфинитиве, произошло раньше. Во втором и третьем случае инфинитивы уже включены в эти отношения как зависимые слова от *frutto*, однородные слову *vergogna*, и являются следствием, а значит, и последующим действием относительно первого инфинитива.

Особого внимания заслуживает пример с инфинитивом *'l conoscer*, который демонстрирует, что в итальянском языке времён Петрарки субстантивированный инфинитив также мог образовывать цельное логическое существительное с зависимыми от него словами.

В современном итальянском языке субстантивированный инфинитив не утратил своей актуальности, в том числе при реализации таксисных значений. Исследователи отмечают, что преимущественно он употребляется с предлогами *in* и *con* [Egerland 2011].

Cominciò col portargli una fetta di carne avvolta nella carta oleata / 'Он начал с того, что принёс им ломтик мяса, завернутый в промасленную бумагу' [Pratolini 1963: 59]

Il mio lavoro è consistito nel cercar di fare di questo materiale eterogeneo un libro; nel cercar di comprendere e salvare, di fiaba in fiaba, il «diverso» che proviene dal modo di raccontare / 'Моя работа состояла в том, чтобы попытаться сделать из этого разнородного материала книгу; чтобы постараться понять и сохранить, от сказки к сказке, то «различное», что зависит от манеры повествования' [Calvino 1996: 46].

В обоих примерах субстантивированный инфинитив с зависимыми словами также служит для описания целостной ситуации. Как предлог *con*, так и *in* при инфинитиве способствуют актуализации таксисного значения одновременности.

В отличие от современного французского языка, в современном итальянском языке функционирует форма сложного инфинитива, также построенная по схеме сложных времён (вспомогательный глагол + причастие прошедшего времени, где в форме инфинитива стоит именно вспомогательный глагол.

Di ritorno dall'aver sepolto Ezio, trovò la casa saccheggiata / 'Вернувшись с похорон Эцио, он нашёл дом разорённым' [Pratolini 1963: 42]

В более ранних вариантах итальянского языка эта форма также присутствовала. Так, видим пример в произведении писателя XVI в. Маттео Банделло.

Giulia, dopo l'aver amaramente buona pezza pianto la violata verginità (...) se ne venne tosto a Gazuolo e a casa sua se n'andò / 'Джулия, оплавав горько свою поруганную невинность (...) вскоре поехала в Гаццуоло и отправилась к себе домой' [Bandello 1990: 131]

Сама форма сложного субстантивированного инфинитива, обозначающая завершённое действие по аналогии с другими сложными формами в итальянском языке, как правило, несёт в себе таксисное значение предшествования.

Заключение

Как следует из приведённых примеров, субстантивированный инфинитив в итальянском и французском языках может являться средством реализации таксисных значений, в частности, отношений зависимого таксиса в формально монопредикативных предложениях, осложнённых конструкциями с таким инфинитивом.

Употребление субстантивированного инфинитива было достаточно характерно для старофранцузского языка. При этом использовался только простой инфинитив: значение предшествования реализовалось посредством предлогов, преобладало значение одновременности.

В современном французском языке, напротив, эта особая форма не употребляется и уступила место другим средствам актуализации таксисных отношений. Что касается итальянского языка, то и по сей день субстантивированный инфинитив используется активно как для актуализации таксиса одновременности, так и таксиса предшествования и следования.

В современном итальянском языке в такой роли функционируют оба инфинитива – простой и составной (инфинитив прошедшего времени, обладающий аспектуальным значением законченности), как в комбинации с предлогами, так и без.

Этот факт говорит нам о том, что языковые явления развиваются асимметрично даже в языках одной группы. В одних языках они сохраняются (как в случае с субстантивированным инфинитивом в итальянском языке), в других – исчезают, заменяясь более актуальными для носителей языка формами (как это произошло с субстантивированным инфинитивом во французском языке). В таких случаях таксисные отношения, конечно же, не исчезают вместе с вышедшими из употребления формами, а актуализируются с помощью иных языковых средств.

Список литературы

1. Бондарко А. В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1987. С. 234–242.
2. Горячкин А. Р. Итальянский глагол. Неличные формы. Инфинитив, причастие, герундий. М. : Филоматис, 2014. 204 с. ISBN: 978-5-98111-177-8 EDN: ZCPBLN

3. Полянский С. М. Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка) : учебное пособие к спецкурсу. Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 1990. 90 с.
4. Полянский С. М. Таксис – относительное время – эвиденциальность (к проблеме критериев разграничения) // Сибирский лингвистический семинар. 2001. № 2. С. 34–47. URL: <http://www.philology.ru/linguistics3/polansky-01.htm> (дата обращения: 15.06.2024).
5. Сабанеева М. К., Щерба Г. М. Историческая грамматика французского языка. Л. : Ленинградский государственный университет, 1990. 270 с.
6. Типология таксисных конструкций / отв. ред. В. С. Храковский. М. : Знак, 2009. 912 с.
7. Храковский В. С. Категория таксиса (общая характеристика) // Вопросы языкознания. 2003. № 2. С. 32–54. EDN: OOKKTH
8. Brunot F. et Bruneau Ch. Précis de grammaire historique de la langue française. Paris : Masson, 1949. XXXVIII, 643 p.
9. Egerland V., Simone R. Infinito sostantivato // Enciclopedia dell'Italiano. 2011. URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/infinito-sostantivato_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29
10. Foulet L. Petite syntaxe de l'ancien français. Paris : Honoré Champion, 1982. XI, 393 p.
11. Marazzini C. L'italiano è meraviglioso: Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua. Torino, Rizzoli (Rizzoli Editore), 2018. 73 p.
12. Marazzini C. La storia della lingua italiana attraverso i testi. Bologna : Il Mulino, 2006. 225 p.
13. Moignet G. Grammaire de l'ancien français. Morphologie - Syntaxe // Initiation à la linguistique. Série B. Problèmes et méthodes. 2. Paris : Klincksieck. 1973. 445 p.
14. Sneyders de Vogel K. Syntaxe historique du français. Groningue : La Haye, J. B. Wolters, 1927. VIII, 443 p.
15. Wagner R. L., Pinchon J. Grammaire du français classique et moderne. Paris : Hachette Éducation, 1991. 688 p.

Список источников

1. Google Books Ngram Viewer, корпус итальянского языка до 2019 г. URL: <https://books.google.com/ngrams/> (дата обращения: 17.11.2025).
2. Alighieri D. La Divina Commedia. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/1012> (дата обращения: 17.11.2025).
2. Bandello M. Novelle, introduzione di L. Russo, note di E. Mazzali. Milano : Rizzoli, 1990. 710 p.
3. Calvino I. Sulla fiaba. 1^a ed. 1988. Milano : Mondadori. 1996, 176 p.
4. La chanson d'Aspremont. Paris, 1923.
5. Lorrin G., de Meun J. Le roman de la Rose. Paris, 1974.
6. Modiano P. Accident nocturne. Paris: Éditions Gallimard, 2003. 192 p.
7. Petrarca F. Canzoniere. Torino : Einaudi, 1991. XXXVIII, 471 p. URL: <https://liberliber.it/autori/autori-p/francesco-petrarca/canzoniere-rerum-vulgarium-fragmenta/> (дата обращения: 17.11.2025).

8. Petronius. Satyricon (Michael Heseltine) // Perseus Digital Library Projectio London, William Heinemann, 1913. URL: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2007.01.0001%3Atext%3DSatyricon%3Asection%3D52> (дата обращения: 17.11.2025).

9. Pratolini V. Un eroe del nostro tempo. 1^a ed. 1949. Milano : Mondadori. 1963. 271 p.

References

1. Bondarko A. V. Obshchaya kharakteristika semantiki i struktury polya taksisa [General characteristics of the semantics and structure of the taxis field]. *Teoriya funktsional'noy grammatiki: Vvedeniye, aspektual'nost', vremennaya lokalizovannost', taksis* [Functional Grammar Theory: Introduction, Aspectuality, Temporal Localization, Taxis]. Leningrad, Nauka, Leningradskoye otdeleniye, 1987, pp. 234-242. (In Russ.).

2. Goryachkin A. R. Ital'yanskiy glagol. Nelichnyye formy. Infinitiv, prichastiye, gerundiy [Italian verb. Impersonal forms. Infinitive, participle, gerund]. Moscow, Filomatis, 2014, 204 p. ISBN: 978-5-98111-177-8 EDN: ZCPBLN (In Russ.).

3. Polyanskiy S. M. Osnovy funktsional'no-semanticheskogo analiza kategorii taksisa (na materiale nemetskogo yazyka) [Fundamentals of functional-semantic analysis of the category of taxis (based on the German language)]. Novosibirsk, Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 1990, 90 p. (In Russ.).

4. Polyanskiy S. M. Taksis - otnositel'noye vremya - evidentsial'nost' (k probleme kriteriyev razgranicheniya) [Taxis - relative time - evidentiality (to the problem of distinction criteria)]. *Sibirskiy lingvisticheskiy seminar* [Siberian Linguistic Seminar]. 2001, no. 2, pp. 34-47. (In Russ.). Available at: <http://www.philology.ru/linguistics3/polansky-01.htm> (accessed: 15.06.2024).

5. Sabaneyeva M. K., Shcherba G. M. Istoricheskaya grammatika frantsuzskogo yazyka [Historical grammar of the French language]. Leningrad, Leningradskiy gosudarstvennyy universitet, 1990, 270 p. (In Russ.).

6. Tipologiya taksisnykh konstruksiy [Typology of taxis constructions]. Editor-in-Chief B. C. Khrakovskiy6 Moscow, Znak, 20096 912 p. (In Russ.).

7. Khrakovskiy V. S. Kategoriya taksisa (obshchaya kharakteristika) [Taxi category (general characteristics)]. *Voprosy yazykoznaninya* [Questions of linguistics]. 2003, no. 2, pp. 32-54. EDN: OOKKTH (In Russ.).

8. Brunot F. et Bruneau Ch. Précis de grammaire historique de la langue française. Paris, Masson, 1949, XXXVIII, 643 p.

9. Egerland V., Simone R. Infinito sostantivato. *Enciclopedia dell'Italiano*. 2011. URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/infinito-sostantivato_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29

10. Foulet L. Petite syntaxe de l'ancien français. Paris, Honoré Champion, 1982, XI, 393 p.

11. Marazzini C. L'italiano è meraviglioso: Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua. Torino, Rizzoli (Rizzoli Editore), 2018, 73 p.

12. Marazzini C. La storia della lingua italiana attraverso i testi. Bologna, Il Mulino, 2006, 225 p.

13. Moignet G. Grammaire de l'ancien français. Morphologie - Syntaxe. *Initiation à la linguistique. Série B. Problèmes et méthodes*. Paris, Klincksieck, 1973, 445 p.

14. Sneyders de Vogel K. Syntaxe historique du français. Groningue - La Haye, J. B. Wolters, 1927, VIII, 443 p.

15. Wagner R. L., Pinchon J. Grammaire du français classique et moderne. Paris, Hachette Éducation, 1991, 688 p.

List of sources

1. Google Books Ngram Viewer, корпус итальянского языка до 2019 г. URL: <https://books.google.com/ngrams/> (accessed: 17.11.2025).
2. Alighieri D. La Divina Commedia. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/1012> (accessed: 17.11.2025).
2. Bandello M. Novelle, introduzione di L. Russo, note di E. Mazzali. Milano, Rizzoli, 1990, 710 p.
3. Calvino I. Sulla fiaba. 1^a ed., 1988, Milano, Mondadori. 1996, 176 p.
4. La chanson d'Aspremont. Paris, 1923.
5. Lorris G., de Meun J. Le roman de la Rose. Paris, 1974.
6. Modiano P. Accident nocturne. Paris, Éditions Gallimard, 2003, 192 p.
7. Petrarca F. Canzoniere. Torino, Einaudi, 1991. XXXVIII, 471 p. URL: <https://liberliber.it/autori/autori-p/francesco-petrarca/canzoniere-rerum-vulgarium-fragmenta/> (accessed: 17.11.2025).
8. Petronius. Satyricon (Michael Heseltine). *Perseus Digital Library Project*. London, William Heinemann, 1913. URL: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2007.01.0001%3Atext%3DSatyricon%3Asection%3D52> (accessed: 17.11.2025).
9. Pratolini V. Un eroe del nostro tempo. 1^a ed., 1949, Milano, Mondadori, 1963, 271 p.

Информация об авторах

Л. А. Красноборова – кандидат филологических наук, доцент, кафедра зарубежной филологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет;

М. Ю. Ивонина – старший преподаватель, кафедра зарубежной филологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the authors

L. A. Krasnoborova – Ph. D. (Philology), Associate Professor,
Department of Foreign Philology, Perm State University;

M. Yu. Ivonina – Senior Lecturer, Department of Foreign Philology, Perm State University.

Статья поступила в редакцию 10.12.2025; одобрена после рецензирования 20.12.2025; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 10.12.2025; approved after reviewing 20.12.2025; accepted for publication 25.02.2026.

Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 40–50.

Eurasian Humanitarian Journal. 2026. No. 1. P. 40-50.

Научная статья

УДК 811.581'271

EDN: WUMKUT

doi:10.17072/2587-6589-2026-1-40-50



<https://elibrary.ru/wumkut>

ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ РУССКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ЧАСТОТНЫЙ АНАЛИЗ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Александр Талески¹, Анастасия Олеговна Кузнецова²

^{1,2} Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

¹ taleski87@yahoo.com

² nastyakin28@gmail.com

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование ошибок, совершаемых русскоязычными студентами на начальном этапе изучения китайского языка – периоде, критически важном для формирования устойчивых грамматических и синтаксических навыков. Актуальность работы обусловлена растущим интересом к китайскому языку в условиях глобализации и расширения российско-китайского взаимодействия. В качестве корпуса исследования проанализированы 30 письменных текстов на тему «О себе», содержащих около 4000 иероглифов, написанных студентами на начальном этапе изучения языка. Основное внимание уделено разработке адаптированной типологии ошибок, включающей четыре класса: интерферентные (обусловленные влиянием русского или других иностранных языков), околосистемные (связанные с неполным усвоением правил), внесистемные (выходящие за рамки изученной системы) и текстовые (нарушающие связность и логику повествования), и их подклассы и типы. На основе частотного анализа выделены симптоматические (устойчивые, повторяющиеся) и эпизодические (случайные) ошибки. Полученные данные легли в основу практических методических рекомендаций, направленных на повышение языковой компетенции, усиление метаязыковой осознанности, оптимизацию учебных материалов и преподавательских стратегий. В заключении обозначены перспективы дальнейших исследований, включая расширение выборки и сравнительный анализ с другими языковыми группами.

Ключевые слова: китайский язык, ошибки, типология, частотный анализ, методические рекомендации.

Для цитирования: Талески А., Кузнецова А. О. Типология ошибок в письменной речи русских студентов при обучении китайскому языку: частотный анализ и методические рекомендации // Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 40–50. <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-40-50>. EDN: WUMKUT

Original article

TYPOLOGY OF ERRORS IN THE WRITTEN SPEECH MADE BY RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS WHILE TEACHING CHINESE LANGUAGE: FREQUENCY ANALYSIS AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS

Aleksandar Taleski¹, Anastasia O. Kuznetsova²

^{1,2} Perm State University, Perm, Russia

¹ taleski87@yahoo.com

² nastyakin28@gmail.com

Abstract. The article presents an empirical study of errors made by Russian-speaking students at the initial stage of learning Chinese. It's a period critically important for establishing stable grammatical and syntactic skills. The relevance of this research is driven by the growing global interest in Chinese amid increasing Russian-Chinese collaboration and internationalization. The study is based on a corpus of 30 written texts on the topic «About Myself», totaling approximately 4,000 Chinese characters, produced by students with no prior experience in Chinese. Particular attention is given to developing a tailored error typology comprising four main classes: interferential errors (caused by transfer from Russian or other foreign languages), near-systemic errors (stemming from incomplete acquisition of rules), extra-systemic errors (falling outside the learned linguistic system), and textual errors (disrupting coherence and discourse logic). Each class is further refined into subclasses and specific error types. A frequency analysis enabled the distinction between symptomatic (recurrent, systematic) and episodic (occasional, sporadic) errors. These findings informed practical methodological recommendations aimed at enhancing students' linguistic competence, fostering metalinguistic awareness, and improving teaching materials and instructional strategies. The conclusion outlines directions for future research, including corpus expansion and comparative studies with speakers of other native languages.

Keywords: Chinese language, Errors, Typology, Frequency Analysis, Methodological Recommendations.

For citation: Eurasian Humanitarian Journal. 2026;1:40-50. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-40-50>. EDN: WUMKUT

Введение

В процессе изучения любого языка возникают различные трудности, среди которых достаточно большое количество проблем приходится на письменную речь. Это особенно важно для студентов, изучающих китайский язык, в силу его кардинальных отличий от родного русского языка. В условиях глобализации и увеличения числа русскоязычных студентов, выбирающих китайский как иностранный язык, анализ и исправление ошибок в письменной речи становятся крайне актуальной задачей. Данная работа посвящена изучению типов ошибок и их специфики в письменной речи русских студентов, что позволяет разработать эффективные методические рекомендации для преподавателей китайского языка.

Письменная речь занимает важное место в системе обучения китайскому языку, начиная с 3 уровня международный экзамен HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi, «汉语水平考试») включает в себя субтест «Письмо». Этот этап требует от студентов овладения базовыми синтаксическими и грамматическими конструкциями, что зачастую вызывает ошибки различного характера. При написании текстов на китайском языке учащиеся могут допускать синтаксические, грамматические, семантические, стилистические, текстовые и др. ошибки. Причины этих ошибок могут варьироваться: от языковой интерференции и ограниченного словарного запаса до особенностей учебного материала и методических приемов преподавания и т. п. [см. Вагнер 2001; Вайнрайх 1999; Виноградов 1972; Щерба 1974].

На сегодняшний день существует несколько подходов к классификации ошибок, определяемых различными факторами и критериями. Относительно китайского языка, Лин Дэсян предложил классификацию речевых ошибок, включающую межъязыковые ошибки, возникающие под влиянием родного языка, внутриязыковые ошибки, связанные с явлением «переноса» внутри изучаемого языка, и контекстные ошибки, обусловленные несоответствием контексту. Исследователь выделяет ошибки аналогии, памяти и индукции, которые связаны с процессами мышления и преподавания [凌德祥 2003]. Другая классификация была предложена Цао Сяюй. Данная классификация основана на процессах овладения языком и включает внутрисистемные, окоლოსистемные и внесистемные ошибки. Внутрисистемные ошибки подразделяются на межъязыковые, внутриязыковые и контекстные [Гурулева 2022; 曹晓玉 2018].

В данной работе мы будем опираться на существующие классификации ошибок, однако эти классификации будут расширены и дополнены с учетом специфики ошибок, характерных для русскоязычных студентов, а также на основе анализа полученного материала. Существующие классификации являются универсальными и зачастую ограничиваются общими типами ошибок, не всегда учитывая специфику китайского языка, особенно в контексте работы с русскоязычными студентами на начальном этапе. Несмотря на наличие ряда типологий речевых ошибок в китайском как иностранном, большинство из них разрабатывались преимущественно для англоязычных или азиатских учащихся, что ограничивает их применимость к русскоязычной аудитории [Hong et al. 2023]. Русский и китайский языки представляют собой полярные типологические системы. Русский язык в качестве флективного обладает богатой морфологией, китайский является классическим примером аналитического языка с жёстким порядком слов, тональной системой и иероглификой [Comrie 1989]. Эта дивергенция порождает уникальные паттерны интерференции, которые требуют отдельного рассмотрения. В частности, отсутствие в русском языке категории счётных слов, модальных частиц, тонов и строгой синтаксической структуры «тема-рема» создаёт устойчивые трудности, не всегда охватываемые универсальными классификациями [Данилов, Игнатенко 2025; Dugarova 2014]. Еще один момент – это отсутствие частотного анализа, который позволил бы выявить наиболее распространённые ошибки и сосредоточить усилия на их предотвращении.

Настоящее исследование направлено на дополнение существующих классификаций через разработку новой типологии, включающей более детальный анализ ошибок, совершаемых русскоязычными студентами на раннем этапе обучения, и их частотности.

Диагностика и систематизация ошибок на раннем этапе обучения позволяет эффективно корректировать проблемы, не давая им перерасти в устойчивые языковые привычки, что подчеркивает актуальность данной работы. На начальном этапе обучения закладываются основные знания по грамматике, синтаксису и стилю речи, которые формируют фундамент для успешного дальнейшего изучения китайского языка.

Отсутствие систематической работы над ошибками может привести к закреплению неправильных языковых структур, что усложнит последующее обучение. Целью данного исследования является выявление, систематизация и анализ типичных ошибок, которые совершают русскоязычные студенты на начальном этапе изучения китайского языка. Именно в этот период закладывается прочный фундамент для последующего изучения языка. Ошибки, допущенные на этом этапе изучения, могут стать устойчивыми привычками, которые будет трудно исправить на более поздних стадиях обучения.

Основная часть

Материалом исследования послужили 30 текстов (около 4000 иероглифов) на тему «О себе» на китайском языке, полученные от 30 информантов, обучающихся в Пермском государственном национальном исследовательском университете. Возраст информантов – от 17 до 24 лет. Все информанты находились на начальном этапе обучения, без начальных знаний китайского языка. Также информантов объединяет общий дидактический материал: «Новый практический курс китайского языка» часть 1 и часть 2, «HSK 1», «HSK 2», «汉语教程», «汉语听力教程», «Short-term spoken Chinese».

В первой части «Нового практического курса китайского языка» основное внимание уделяется произношению, во второй части делается акцент на овладение студентами основными принципами по построению различных моделей предложений. Касательно пособий «HSK 1» и «HSK 2», авторы утверждают, что по окончании данного курса студенты должны «понимать и использовать несколько простых китайских слов и предложений, чтобы удовлетворить свои специфические потребности в общении и подготовиться к дальнейшему обучению».

Говоря о первом томе «汉语教程», следует отметить, что уроки данного курса посвящены обучению произношению, а также обучению грамматике и моделям предложений. Характеризуя первую часть пособия по аудированию «汉语听力教程», стоит подчеркнуть наличие комплексных упражнений на финали, инициали, произношение и интонацию в первой половине уроков, а также упражнения на понимание диалогов на слух во второй половине уроков. Завершает описание дидактического материала первая часть из серии учебников «Short-term spoken Chinese», предназначенная для изучения начального уровня говорения за короткий срок.

Сбор и обобщение материала для исследования проводится на основе сплошных выборок методом наблюдения. Собранный материал исследования заносится в ИС «Семограф» [Belousov et al. 2017].

На первом этапе создается проект, в котором для каждого текста информанта выделяется отдельный контекст с описанием набора социальных параметров. Результатом обработки в ИС «Семограф» могут выступать данные о плотности связей между выделенными классами ошибок, с одной стороны, и экстралингвистической информацией, с другой (см. рис. 1.).

The screenshot shows the 'Семограф' software interface. On the left, there is a 'Контекст "Ии 18"' section with fields for 'Название' (Ии 18), 'Язык' (Russian), and a 'Редактор' area containing a text block in Chinese. Below this are buttons for 'Сохранить', 'Удалить', 'Новый', and 'Предыдущий/Следующий'. There are also fields for 'Информант: 1 Номер: 1, 18', 'Место обучения: 1, ПГНИУ', and 'Уровень владения языком: 1, Начальный'. On the right, there is a 'Компоненты' section with tabs for 'Слова', 'Словосочетания', and 'Все'. Below this is a 'Терм' field and a table with columns 'Название', 'T', 'F', and 'FR'. The table lists various error types with their respective counts.

Название	T	F	FR
Текстовые ошибки	0	0	0
Интерферентные ошибки	0	0	0
Околосистемные ошибки	0	0	0
Внесистемные ошибки	0	0	0
Пунктуационные ошибки	0	0	0
Тематическая нерелевантность	0	0	0

Рис. 1. Фрагмент проекта в ИС «Семограф»

На втором этапе с помощью анализа полученного материала при проверке письменных текстов фиксировались и классифицировались все обнаруженные ошибки. На основе этого анализа определялась синтаксическая и/или грамматическая специфика каждой ошибки. В зависимости от данной специфики, с использованием методов кластерного анализа и классификации, каждая ошибка была отнесена к определенному классу. Каждая ошибка могла быть включена только в один класс, исходя из её характеристик и причин возникновения. Таким образом, были выделены классы ошибок и создан классификатор.

Из таблицы 1 следует, что классификатор ошибок включает в себя классы, подклассы и типы. Семограф предоставляет количественные данные о каждом классе ошибок. На следующем этапе частота встречаемости каждой ошибки (ni) рассчитывается как отношение абсолютной частоты (fi) к общему числу текстов в выборке. Общий объем выборки составляет 30 текстов ($N=30$).

$$ni = \frac{fi \text{ (Частота типа ошибки)}}{N \text{ (Количество текстов)}}$$

Таблица 1. Классификатор ошибок при обучении китайскому языку русских студентов

Универсальный классификатор ошибок	
Класс / Подкласс / Тип	Показатель встречаемости (n_i)
Интерферентные ошибки	3,1
Из родного языка	2,7
Синтаксические ошибки	2,1
Грамматические ошибки	0,533
Семантические ошибки	0,1
Из другого иностранного языка	0,4
Синтаксические ошибки	0,4
Грамматические ошибки	0
Семантические ошибки	0
Внесистемные ошибки	0,333
Околосистемные ошибки	0,667
Текстовые ошибки	2

Далее с помощью количественного анализа устанавливается процентное соотношение ошибок разных типов. Внутри выборки выделяются более частотные (симптоматические) и менее частотные (эпизодические) ошибки. Описание результатов осуществляется с помощью классификации ошибок и их характеристик, представленных в виде классов.

В ходе исследования выявлено, что наибольшее количество ошибок, совершаемых студентами на начальном этапе обучения китайскому языку, связано с явлениями внутриязыковой и межъязыковой интерференции, которая проявляется в отклонениях от нормы и системы изучаемого языка под влиянием родного языка и рассматривается как деструктивный процесс в учебной среде. Интерференция приводит к нарушениям в билингвальной речи и проявляется в виде ошибок [Виноградов 1998; Розенцвейг 1972; Худякова 2016].

Все ошибки были распределены на три основных класса: интерферентные, внесистемные и окоლოსистемные ошибки. Интерферентные ошибки делятся на два подкласса: ошибки, связанные с переносом из родного языка (русский), и ошибки, возникающие под влиянием другого иностранного языка (английский).

Наибольшую долю среди всех типов ошибок занимают интерферентные ошибки из родного языка, которые включают синтаксические, грамматические и семантические ошибки. Среди синтаксических ошибок наиболее распространёнными являются пропуски сказуемого, счетных слов и составных частей слов. Например, пропуск глагола «быть» в предложении 他专业 (是) 历史 является типичной ошибкой, связанной с тем, что в русском языке глагол «есть» в настоящем времени опускается, в отличие от китайского языка. Пропуск счетного слова в предложении 语言学院有二十(个)系 также объясняется отсутствием аналогичной категории в русском языке.

Грамматические ошибки часто проявляются как калькирование конструкций из русского языка. Например, в предложении 我爸爸工作医生 нарушена грамматическая структура китайского предложения, поскольку глагольно-объектная конструкция 工作 не допускает дополнения. Грамматические ошибки из родного языка встречаются реже и не обладают четкой схемой повторения, поэтому они классифицируются как эпизодические.

Семантические ошибки также связаны с некорректным употреблением слов. Примером может быть использование 太 в предложении 我太喜欢喝可乐和茶, где правильнее использовать наречие 很 или 非常. Семантические ошибки имеют низкую частоту и также классифицируются как эпизодические.

Ошибки, вызванные влиянием другого иностранного языка (английского), проявляются в основном в синтаксисе. Наиболее распространённая ошибка – это неправильное использование глагола 是 в предложении типа 我是十八岁, по аналогии с английским *I am 18 years old*. Такие ошибки повторяются часто и считаются симптоматическими.

Околосистемные ошибки встречаются реже и вызваны невнимательностью или забыванием правил. Примеры таких ошибок включают неправильное написание иероглифов или путаницу в использовании числительных, как в предложении 他们有二只小狗, где вместо 二 должно использоваться 两. Эти ошибки носят случайный характер и классифицируются как эпизодические.

Внесистемные ошибки связаны с неправильным использованием лексических единиц, которые не были усвоены на должном уровне. Например, использование счетного слова 口 вместо 个 в предложении 她有一口女儿. Ещё одна распространённая ошибка связана с употреблением союза 和 для соединения глаголов, например, 她很喜欢跳舞和唱歌, где правильно использовать союз 也. Эта ошибка вызвана особенностями дидактических материалов, в которых не сразу вводятся все союзы.

Текстовые ошибки представляют собой нарушение логики повествования, отсутствие причинно-следственной связи между разными смысловыми частями текста. Чаще всего подобное отступление от нормы проявляется в виде неуместного использования клише из диалогов, текстов, представленных в дидактических материалах, например, 我要咖啡 в отрывке 我爸爸叫丁力波。我妈妈叫王小云。我要咖啡. Помимо этого, текстовая ошибка может представлять из себя непоследовательное перечисление фактов, например, 今天天气好。我朋友是中国人. Из-за высокой частоты встречаемости текстовых ошибок у информантов, данный тип отнесен к числу симптоматических ошибок.

Методические рекомендации. В результате анализа письменных текстов информантов был создан перечень методических рекомендаций для преподавания китайского языка, основанный на симптоматических ошибках – ошибках с большой частотой встречаемости.

Наибольшее количество ошибок, связанных с использованием глагола «быть», счетных слов, частицы 了 и неправильным порядком слов, можно решить посредством разграничения функций данных конструкций, объяснения логики построения китайского предложения и введения дополнительных упражнений на отработку.

Для эффективной профилактики симптоматических интерферентных ошибок рекомендуется внедрение контрастивно-ориентированных мини-модулей уже на первом месяце обучения. Например, при изучении конструкции «субъект + 是 + существительное» полезно провести параллель с английским «to be», но сразу же выделить ограничения китайского 是.

Для отработки счётных слов целесообразно использовать визуальные схемы-ассоциации, например, 只 для парных объектов и животных, ↑ как универсальный маркер и игровые задания на сопоставление объектов и счетных слов.

Относительно ошибок, вызванных особенностями дидактического материала, они решаются при помощи введения союзов для соединения разных частей речи и отработки их использования.

Если говорить о корректировке текстовых ошибок, то необходимо отработать со студентами составление плана текста, выделение микротем, также уместно введение средств связи предложений.

Текстовые ошибки, связанные с нарушением связности, лучше всего корректировать через структурированное письмо. Студенты получают шаблон с маркерами последовательности, например, 首先, 然后, 最, логическими связками, например, 因为...所以..., 虽然...但是... и обязательными микротемами (семья – учёба – интересы – планы). Такой подход должен не только снижать частоту ошибок, но и формировать метаязыковую осознанность.

Заключение

В ходе исследования был создан универсальный классификатор ошибок, состоявший из классов, подклассов и типов ошибок. Было выявлено, что наибольшее количество ошибок связано с явлениями внутриязыковой и межъязыковой интерференции, вследствие чего были выделены следующие классы ошибок: интерферентные ошибки, внесистемные ошибки и окоლოსистемные ошибки.

Интерферентные ошибки делятся на подклассы в зависимости от языка, от которого происходит трансфер ошибки интерферентные ошибки из родного языка и интерферентные ошибки из другого иностранного языка. В подклассе интерферентных ошибок из родного языка были также выделены типы ошибок: синтаксические, грамматические и семантические. Что касается внесистемных и окоლოსистемных ошибок, то данные классы далее не делятся, их можно охарактеризовать как собирательные.

Сопоставив качество и количество ошибок на китайском языке, методом количественного анализа были выделены наиболее частотные – симптоматические ошибки и менее частотные – эпизодические ошибки. Симптоматические ошибки характеризуются не только большим показателем встречаемости в работах информантов, но и их уровнем сложности. Если говорить об эпизодических ошибках, то они встречаются не часто, имеют одно – три повторений. Данные ошибки часто совершаются по невнимательности, рассеянности студентов во время письменной работы.

Заключительным этапом работы было создание методических рекомендаций для преподавания китайского языка, основанных на симптоматических ошибках из классификатора. Эти рекомендации могут быть использованы для совершенствования методик преподавания китайского языка, с акцентом на более эффективную работу с синтаксисом, порядком слов и специфическими грамматическими конструкциями китайского языка.

Список литературы

1. Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа : Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. М. : ВЛАДОС, 2001. 384 с.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика / общ. ред. В. Ю. Розенцвейга, В. А. Звегинцева, Б. Ю. Городецкого. М. : Издательская группа «Прогресс», 1999. С. 7–42.
3. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. М. : Московский государственный университет, 1972. 58 с.
4. Виноградов В. А. Интерференция // Большой энциклопедический словарь: Языкознание / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая российская энциклопедия, 1998. С. 197.
5. Гурулева Т. Л. Исследования речевой ошибки на китайском языке в китайской лингводидактической традиции // Современное педагогическое образование. 2022. № 9. С. 9–14. EDN: ZQKBGR
6. Данилов С. И., Игнатенко А. В. Синтаксическая интерференция при обучении китайскому языку русскоязычных студентов: проявления и способы преодоления // Педагогика и просвещение. 2025. № 3. С. 91–111. DOI: 10.7256/2454-0676.2025.3.75339 EDN: PJMBNR
7. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. М. : Наука, 1972. 78 с.
8. Худякова Е. С. Применимость понятия «языковой трансфер» к ситуации близкородственного билингвизма // Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи : материалы IV Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2016. С. 49–58. EDN: YLTZOV
9. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. 427 с.
10. Belousov K., Erofeeva E., Leshchenko Y. “Semograph” Information System as a Framework for Network-Based Science and Education // Smart Innovation, Sys-tems and Technologies. Smart Education and e-Learning. 2017. P. 263-272. DOI: 10.1007/978-3-319-59451-4_26 EDN: XMYMSW
11. Comrie B. Language Universals and Linguistic Typology (2nd ed.). Oxford : Blackwell. 1989. 264 p.

12. Dugarova E. Russian speakers' L2 Chinese acquisition of wh-topicalization at the syntax-discourse interface // *Second Language Research*, 2014. 30(4), 411-437.
13. Hong JF., Jen HT., Sung YT. The Study of Error Types of Chinese Learners' Written Texts: A Chinese Written Corpus-Based Study // *Learner Corpora: Construction and Explorations in Chinese and Related Languages*. Chinese Language Learning Sciences. Springer, Singapore. 2023. pp. 155-184.
14. 凌德祥 中介语理论与对外汉语教学 // *南京大学学报(哲学人文科学社会科学)*. 2003. pp. 149-154.
15. 曹晓玉 对外汉语教学课堂纠错现象的调查与研究 // *语言研究*. 2018. № 8. pp. 148.

References

1. Vagner V. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka anglogovoryashchim i frankogovoryashchim na osnove mezh'yazykovogo sopostavitel'nogo analiza: Fonetika. Grafika. Slovoobrazovaniye. Struktury predlozheniy, poryadok slov. Chasti rechi [Methods of teaching Russian to English- and French-speaking students based on cross-linguistic comparative analysis: Phonetics. Graphics. Word formation. Sentence structure, word order. Parts of speech.]. Moscow, VLADOS, 2001, 384 p. (In Russ.).
2. Vaynraykh U. Odnoyazychiye i mnogoyazychiye [Monolingualism and multilingualism]. *Zarubezhnaya lingvistika* [Foreign linguistics]. Moscow, Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1999, pp. 7- 42. (In Russ.).
3. Vinogradov V. A. Lingvisticheskiye aspekty obucheniya yazyku [Linguistic aspects of language teaching]. Moscow, Moskovskiy gosudarstvennyy universitet, 1972, 58 p. (In Russ.).
4. Vinogradov V. A. Interferentsiya [Interference]. *Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar': Yazykoznanie* [Large encyclopedic dictionary: Linguistics]. Moscow, Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya, 1998, p. 197. (In Russ.).
5. Guruleva T. L. Issledovaniya rechevoy oshibki na kitayskom yazyke v kitayskoy lingvodidakticheskoy traditsii [Research on speech error in Chinese in the Chinese linguodidactic tradition]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye* [Modern pedagogical education]. 2022, no. 9, pp. 9-14. EDN: ZQKBGR (In Russ.).
6. Danilov S. I., Ignatenko A. V. Sintaksicheskaya interferentsiya pri obuchenii kitayskomu yazyku russkoyazychnykh studentov: proyavleniya i sposoby preodoleniya [Syntactic interference in teaching Chinese to Russian-speaking students: manifestations and ways to overcome them]. *Pedagogika i prosveshcheniye* [Pedagogy and education]. 2025, no. 3, pp. 91-111. DOI: 10.7256/2454-0676.2025.3.75339 EDN: PJMBNR (In Russ.).
7. Rozentsveyg V. YU. Yazykovyye kontakty [Language contacts]. Moscow, Nauka, 1972, 78 p. (In Russ.).
8. Khudyakova E. S. Primenimost' ponyatiya «yazykovoy transfer» k situatsii blizkorodstvennogo bilingvizma [The applicability of the concept of "language transfer" to the situation of closely related bilingualism]. *Filologiya v XXI veke: metody, problemy, idei* [Philology in the XXI century: methods, problems, ideas]. Perm, Permskiy gosudarstvennyy natsional'nyy isslelovatel'skiy universitet, 2016, pp. 49-58. EDN: YLTZOV (In Russ.).
9. Shcherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' [Language system and speech activity]. Leningrad, Nauka, 1974, 427 p. (In Russ.).
10. Belousov K., Erofeeva E., Leshchenko Y. “Semograph” Information System as a Framework for Network-Based Science and Education. *Smart Innovation, Sys-tems and Technologies. Smart Education and e-Learning*. 2017, pp. 263-272. DOI: 10.1007/978-3-319-59451-4_26 EDN: XMYMSW

11. Comrie B. *Language Universals and Linguistic Typology* (2nd ed.). Oxford, Blackwell, 1989, 264 p.
12. Dugarova E. Russian speakers' L2 Chinese acquisition of wh-topicalization at the syntax-discourse interface. *Second Language Research*, 2014, 30(4), 411-437.
13. Hong JF., Jen HT., Sung YT. The Study of Error Types of Chinese Learners' Written Texts: A Chinese Written Corpus-Based Study. *Learner Corpora: Construction and Explorations in Chinese and Related Languages. Chinese Language Learning Sciences*. Springer, Singapore, 2023, pp. 155-184.
14. 凌德祥 中介语理论与对外汉语教学 [Ling Dexiang: Interlanguage Theory and Teaching Chinese as a Foreign Language]. *南京大学学报(哲学人文科学社会科学)* [Journal of Nanjing University (Philosophy, Humanities and Social Sciences)]. 2003, pp. 149-154. (In Ch.).
15. 曹晓玉 对外汉语教学课堂纠错现象的调查与研究 [Cao Xiaoyu's Investigation and Research on Error Correction in Classrooms of Teaching Chinese as a Foreign Language]. *语言研究* [Language Research]. 2018, no. 8, pp. 148. (In Ch.).

Информация об авторах

А. Талески – кандидат филологических наук, доцент,
кафедра теоретического, прикладного и восточного языкознания,
Пермский государственный национальный исследовательский университет;
А. О. Кузнецова – студент, факультет филологии и коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the authors

A. Taleski – Ph. D. (Philology), Department of Theoretical, Applied and Oriental Linguistics,
Perm State University;
A. O. Kuznetsova – Student, Faculty of Philology and Communication, Perm State University.

Статья поступила в редакцию 10.10.2025; одобрена после рецензирования 20.11.2025; принята к публикации 20.01.2026.

The article was submitted 10.10.2025; approved after reviewing 20.11.2025; accepted for publication 20.01.2026.

Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 51–61.

Eurasian Humanitarian Journal. 2026. No. 1. P. 51-61.

Научная статья

УДК 811.111(072.3)

EDN: VLHWME

doi:10.17072/2587-6589-2026-1-51-61



<https://elibrary.ru/vlhwme>

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0 ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В 7 КЛАССЕ

Юлия Александровна Осокина¹, Ирина Викторовна Архипова²

^{1,2} Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

¹ osokinauli@gmail.com

² irarch@yandex.ru

Аннотация. В статье исследуется методический потенциал социальных сервисов Web 2.0 (таких как Padlet, Quizlet, LearningApps, EdPuzzle) в процессе обучения английскому языку как иностранному учащихся 7-х классов. Актуальность работы определяется необходимостью преодоления диссонанса между коммуникативными целями современного иноязычного образования, закрепленными в нормативных документах, и преобладанием репродуктивных форм работы в типовых учебно-методических комплексах. Целью исследования выступала разработка и экспериментальная апробация системы заданий на основе данных сервисов, интегрированной в содержание стандартной учебной программы. В ходе работы были проанализированы возрастные психологические особенности младших подростков и выявлены их характерные трудности в изучении языка, что позволило обосновать выбор цифровых инструментов. Методология включала теоретический анализ, контент-анализ рабочей программы и УМК, а также опытное обучение с использованием контрольной и экспериментальной групп. Результаты педагогического эксперимента, проведенного в условиях общеобразовательной школы, продемонстрировали статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе. Было зафиксировано существенное увеличение доли учащихся с высоким уровнем языковых достижений и сокращение доли обучающихся с низкими результатами. На основании полученных данных делается вывод о том, что систематическое и методически организованное использование социальных сервисов Web 2.0 способствует не только повышению качества усвоения предметного содержания и росту учебной мотивации, но и эффективному развитию коммуникативной компетенции и формированию ключевых метапредметных умений, создавая современную и персонализированную образовательную среду.

Ключевые слова: иноязычное образование, методический потенциал, английский язык, социальные сервисы, обучающиеся 7-х классов, цифровые инструменты.

Для цитирования: Осокина Ю. А., Архипова И. В. Лингводидактический потенциал социальных сервисов web 2.0 при обучении английскому языку как иностранному в 7 классе // Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 51–61. <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-51-61>. EDN: VLHWME

Original article

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF WEB 2.0 SOCIAL SERVICES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO 7TH-GRADE STUDENTS

Yulia A. Osokina¹, Irina V. Arkhipova²

^{1,2} Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

¹ osokinauli@gmail.com

² irarch@yandex.ru

Abstract. This article explores the methodological potential of Web 2.0 social services (such as Padlet, Quizlet, LearningApps, and EdPuzzle) in teaching English as a foreign language to 7th-grade students. The relevance of this work stems from the need to overcome the dissonance between the communicative goals of modern foreign language education, enshrined in regulatory documents, and the prevalence of reproductive forms of work in typical teaching and learning packages. The aim of the study was to develop and experimentally test a system of assignments based on these services, integrated into the content of the standard curriculum. The study analyzed the age-related psychological characteristics of young adolescents and identified their typical difficulties in language learning, which made it possible to justify the choice of digital tools. The methodology included theoretical analysis, content analysis of the work program and teaching and learning materials, as well as experimental training using control and experimental groups. The results of the pedagogical experiment, conducted in a comprehensive school, demonstrated statistically significant positive dynamics in the experimental group. A significant increase in the proportion of students with high levels of language proficiency and a decrease in the proportion of students with low scores were recorded. Based on the data obtained, it is concluded that the systematic and methodically organized use of Web 2.0 social services not only contributes to improved subject content acquisition and increased learning motivation, but also to the effective development of communicative competence and the formation of key meta-subject skills, creating a modern and personalized educational environment.

Keywords: foreign language education, methodological potential, English language, social services, 7th grade students, digital tools.

For citation: Osokina Yu. A., Arkhipova I. V. Methodological potential of web 2.0 social services in teaching english as a foreign language to 7th-grade students. Eurasian Humanitarian Journal. 2026;1:51-61. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-51-61>. EDN: VLHWME

Введение

Современные обучающиеся, в частности в 7 классе, постоянно используют интернет-технологии в повседневной жизни, что обосновывает интеграцию привычных для них инструментов в образовательный процесс. В современных школьных программах и УМК, которые регулируются нормативными документами, в недостаточной мере реализуется внедрение цифровых технологий.

В связи с этим возникает потребность в научном обосновании и практической разработке учебных заданий с точки зрения интеграции социальных сервисов Web 2.0 с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся. Цель работы заключается в выявлении специфики применения социальных сервисов второго поколения на уроках иностранного языка и проверки их эффективности в учебном процессе.

Основная часть

В современной научной литературе существует множество подходов к определению технологий Web 2.0. Ю. В. Ээльмаа пишет, что в технологии Web 2.0 «сайт представляет собой не сборник содержания, которое может заинтересовать посетителя, а некое пространство, где пользователь имеет возможность проявить собственную активность: загрузить фотографии или видеоролики, опубликовать свою статью, разместить свои анкетные данные. То есть Web 2.0-сайт, не являясь изначально коллекцией контента, постепенно – за счет высокой пользовательской активности – становится интересен и значим.

В противоположность Web 1.0-сайту, Web 2.0-сайт может быть охарактеризован как площадка, инструмент, который пользователь может использовать для своих нужд» [Ээльмаа 2008: 65; см. также [Ажель 2018]. Специфика работы с социальными сервисами Web 2.0 при обучении определена особенностями их функций. Так, Е. В. Осепенникова определяет их классификацию на основе многомерности моделирования процесса обучения.

1. Первая группа: социально-функциональные функции (Социальная метамодель).

Коммуникативная: обмен информацией между субъектами: обсуждение учебных материалов, обмен сообщениями, комментарии.

Интерактивная: активное взаимодействие, где участники не только получают, но и реагируют на информацию, участвуют в совместной деятельности, например, совместное выполнение задач, обсуждения в реальном времени.

Перцептивная: понимание и оценка другого человека в процессе общения.

Вторая группа: акциофункции (психологическая метамодель).

Мотивационная: формирование мотивации к обучению, стимулирование активности и интереса ученика или студента.

Ориентировочная: помощь учащемуся понять свои цели, выбрать направления обучения, определить необходимые ресурсы.

Инструментальная: предоставление инструментов и ресурсов для выполнения учебных заданий (например, редакторы, платформы для выполнения задач).

Контрольно-оценочная: ведение контроля и оценки достижений участников, предоставление обратной связи, мониторинг прогресса (например, через тесты, рейтинги, отзывы).

2. Третья группа: информационные функции (информационная метамодель).

Гносеологическая функция: обеспечивает создание, хранение, преобразование и обмен знаниями и информацией.

Создание информации: формирование новых данных, знаний, образовательных материалов.

Хранение и накопление информации: базы данных, хранилища знаний, библиотеки с учебными материалами.

Преобразование содержания и формы информации: адаптация материалов для разных форм подачи (текст, видео, инфографика), перевод из одного формата в другой.

Обмен информацией: обеспечение коммуникации и обмена данными между участниками, платформами.

Аксиологическая функция: связана с ценностными аспектами знания и информации, например, обеспечение этических стандартов, защита авторских прав, формирование ценностных ориентаций в содержимом [Осепникова 2003].

Целесообразность использования сервисов Web 2.0 в 7 классе также подтверждается основными потребностями этого возраста: общению со сверстниками и задействованию цифровых технологий. Акцентируя внимание на ведущем типе деятельности, построении интимно-личностных отношений, можно заинтересовать обучающихся, связав содержание обучения иностранному языку с практикой общения на уроках. Цифровые инструменты позволяют легко организовывать парную и групповую работу, проекты и дискуссии. А факт того, что подростки используют в своей повседневной жизни Интернет, позволяет сделать вывод, что для подрастающего поколения цифровые технологии становятся одним из наиболее значимых факторов личностного и социального развития [Черникова 2018].

Кроме того, при изучении иностранного языка у подростков возникает множество трудностей, связанных с нестабильной мотивацией, высокой тревожностью и особенностями когнитивных психических процессов [Байрамова 2022: 387]. Решить данные проблемы можно, используя сервисы Web 2.0, которые способны помочь раскрыть интеллектуальные и творческие способности учеников в этих возрастных рамках за счет интерактивности, визуализации, асинхронного общения и снижения психологического барьера.

Анализ действующей программы по английскому языку для 7 класса, разработанной в соответствии с ФГОС основного общего образования и Примерной рабочей программой по предмету выявил, что содержание курса 7 класса выстроено модульно и тематически ориентировано на реальные коммуникативные потребности подростков, что создаёт естественную основу для интеграции заданий на базе Web 2.0. Тематические блоки, как правило, включают сферы «Школа и обучение», «Свободное время и хобби»,

«Путешествия», «Мир профессий», «Медиа и технологии». Эти темы апеллируют к опыту обучающихся и допускают обращение к аутентичным интернет-ресурсам, медиаконтенту и совместным цифровым продуктам.

Рассматривая структуру формируемых умений, можно констатировать достаточно сбалансированное распределение видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо присутствуют во всех модулях, но с разной степенью акцентирования. Соотношение демонстрирует, что программа в целом движется в направлении коммуникативной парадигмы: от обучающихся ожидается не только воспроизведение отдельных фраз, но и создание собственных высказываний в устной и письменной форме. Однако анализ конкретных заданий в УМК показывает доминирование репродуктивных упражнений [Азимов 2018: 10].

Особого внимания заслуживает анализ планируемых результатов и преобладающих форм учебной работы. Их соотношение показывает, что целевые установки программы во многом совпадают с логикой использования социальных сервисов Web 2.0. Заявлена необходимость поиска и обработки информации, её презентации, отражения личной позиции, взаимодействия с одноклассниками в разных форматах. Вместе с тем анализ методического аппарата ряда УМК указывает на несоответствие между уровнем амбиций и реальной практикой: задания, предполагающие использование цифровой среды, нередко представлены как факультативные, выносятся в рубрики «Дополнительно» и зависят от инициативы учителя.

Содержание и целевые установки программы по английскому языку в 7 классе создают методическую основу для интеграции социальных сервисов Web 2.0, однако эта возможность реализована лишь частично. Тематика модулей, заявленные результаты и структура видов деятельности соответствуют логике использования сетевых сервисов, основанных на взаимодействии и пользовательском контенте. В то же время сохраняется преобладание репродуктивных упражнений и недостаточная конкретизация цифровых инструментов в рабочих программах и УМК [Полат 2020: 10].

Для устранения выявленных методических дисбалансов и приближения реальной практики обучения к заявленной коммуникативно-деятельностной модели нами был разработан комплекс учебных заданий на основе целей и содержания курса английского языка 7 класса, определённых ФГОС и Примерной рабочей программой основного общего образования [Минпросвещения РФ 2021; ФУМО по общему образованию, 2022; Минпросвещения РФ, 2019].

При проектировании заданий учитывались возрастные особенности обучающихся, характер ведущей деятельности подростков, а также необходимость повышения уровня самостоятельности и коммуникативной активности [Быстрицкий 2018: 22]. При выборе сервисов учитывались три критерия: открытость функционала, методическая применимость в школьных условиях и безопасность для обучающихся. Наиболее соответствующими данным требованиям оказались Padlet, Quizlet, LearningApps, EdPuzzle и специализированные образовательные платформы с элементами сетевого взаимодействия [Бурцева 2022]. Содержание комплекса строилось на основе лексико-грамматического наполнения программы 7 класса.

В рамках модуля *School Life* предлагается цифровая дискуссия на Padlet, где обучающиеся, опираясь на изученный лексико-грамматический материал, размещают короткие сообщения о своём школьном дне и комментируют публикации одноклассников. Такой формат позволяет формировать умение структурировать текст, выбирать ключевую информацию и использовать клишированные выражения, характерные для описательного дискурса. В процессе обсуждения обучающиеся развивают навыки аргументации, поскольку сервис предусматривает возможность оставлять развёрнутые комментарии и вести мини-дискуссии.

Модуль *Free Time* включает задания на формирование навыков монологического высказывания и обмена опытом. На Padlet создаётся цифровая стена «*My Hobby*», куда обучающиеся публикуют фотографии, рисунки или небольшие видеоролики, сопровождая их англоязычным описанием. Параллельно в Quizlet создаётся набор карточек по теме, что позволяет оперативно закреплять новую лексику. Анализ подобных заданий показывает, что сочетание визуального ряда и языковой практики повышает не только мотивацию, но и прочность запоминания материала, что подтверждается исследованиями по мультимодальному обучению [Васильева 2022: 12].

Модуль *Travelling* предполагает активное использование EdPuzzle для работы с аутентичными видеороликами. Обучающиеся выполняют задания на понимание основного содержания и деталей, что соответствует требованиям программы 7 класса. После просмотра предлагается выполнить онлайн-задание в LearningApps, включающее классификацию слов по тематическим группам и заполнение пропусков в тексте. Такие упражнения моделируют реальные коммуникативные задачи и укрепляют связь между лексикой и контекстом [Николаева 2021: 85].

Модуль *Media & Technology* направлен на развитие критического мышления. Обучающимся предлагается проанализировать короткие видеоролики о медиабезопасности в EdPuzzle, после чего выполнить письменное задание в Padlet: сформулировать рекомендации по безопасному использованию социальных сетей. Решение подобных задач соответствует метапредметным требованиям ФГОС, предполагающим умение раскрывать проблему, оценивать информацию и формулировать предложения.

Модуль *Future Plans* завершается созданием цифрового мини-проекта. Обучающиеся разрабатывают онлайн-плакат или презентацию в сервисах Canva или Google Slides и представляют информацию о своей будущей профессии. Такая форма деятельности позволяет интегрировать элементы проектной работы: поиск информации, её систематизацию, представление результатов. Проект завершается устной защитой, что обеспечивает формирование навыков связного монологического высказывания [Кириченко 2022: 44].

Опытно-экспериментальная работа была направлена на проверку результативности разработанного комплекса цифровых занятий, построенного с интеграцией сервисов Web 2.0. Задачей экспериментальной части являлось определение того, приводит ли систематическое включение Web 2.0 к повышению качества обучения, устойчивости

мотивации, развитию коммуникативной активности и формированию метапредметных результатов, определённых ФГОС [Минпросвещения РФ, 2021; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373].

Исследование проводилось на базе МКОУ Тогучинского района «Янченковская средняя школа», которая реализует образовательную программу основного общего образования в соответствии с ФГОС. Контрольная группа составила 15 человек, обучение которых осуществлялось в традиционной форме по действующей рабочей программе без систематического использования цифровых сервисов Web 2.0. Экспериментальная группа также включала 15 человек и обучалась по разработанному комплексу занятий.

Для подтверждения сопоставимости групп на констатирующем этапе был проанализирован журнал успеваемости и проведена входная диагностика, что позволило показать однородность выборки как по уровню владения учебным материалом, так и по показателям мотивации, и рассматривать обе группы как сопоставимые по своим исходным возможностям. Далее в течение восьми учебных недель был организован формирующий этап, который предполагал систематическую реализацию разработанного комплекса занятий. Каждый тематический модуль программы сопровождался включением сервисов Web 2.0, что позволяло сочетать традиционные формы обучения с интерактивными и мультимодальными компонентами.

Контрольный этап включал повторную диагностику основных видов речевой деятельности и анализ изменений в показателях мотивации. Сравнение данных, полученных в ходе итоговой диагностики, с результатами констатирующего этапа позволило установить выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по всем основным компонентам предметной подготовки.

В контрольной группе доля обучающихся с низким и средним уровнем практически не изменилась; увеличение доли высоких результатов на 6 % объясняется естественным продвижением отдельных сильных учеников (см. рис. 1).

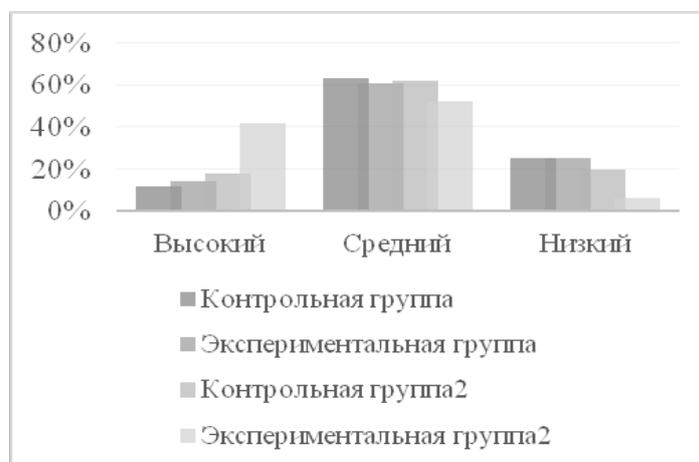


Рис. 1. Качественное распределение уровней на контрольном этапе, (в %)

В экспериментальной группе произошли структурные изменения, подтверждающие воздействие цифровых сервисов: доля высоких результатов увеличилась с 14 % до 42 %;

доля средних результатов снизилась, что свидетельствует о переходе части обучающихся на более высокий уровень; доля низких результатов сократилась в четыре раза – с 25 % до 6 %, что является наиболее значимым эффектом.

Это означает, что цифровые сервисы оказались особенно эффективными для обучающихся с изначально низким уровнем подготовки, обеспечив им возможность работать в собственном темпе, получать моментальную обратную связь и опираться на визуальные и интерактивные средства.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на решение актуальной методической проблемы, связанной с интеграцией цифровых инструментов в иноязычное образование для реализации требований ФГОС к формированию коммуникативной компетенции. Цель работы, заключающаяся в выявлении, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке лингводидактического потенциала социальных сервисов Web 2.0 при обучении английскому языку учащихся 7-х классов, была достигнута.

В ходе исследования выполнен комплекс взаимосвязанных задач. Теоретический анализ позволил установить, что принципы интерактивности, коллаборации и пользовательского контента, заложенные в технологиях Web 2.0, находятся в полном соответствии с коммуникативно-деятельностной парадигмой современного образования и возрастными потребностями младших подростков в социальном взаимодействии и цифровой активности. Анализ типовых УМК и рабочей программы для 7-го класса подтвердил наличие существенного методического дисбаланса: при декларировании коммуникативных целей в учебной практике продолжает доминировать репродуктивный характер заданий, что актуализирует необходимость разработки нового методического инструментария.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации целостной системы заданий, основанной на социальных сервисах (Padlet, Quizlet, LearningApps, EdPuzzle и др.) и органично интегрированной в тематическое и лексико-грамматическое содержание стандартной учебной программы.

Разработанный комплекс, включающий предмедийный, медийный и постмедийный этапы работы, обеспечивает поэтапное формирование всех видов речевой деятельности, метапредметных умений и способствует созданию персонализированной образовательной среды.

Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе МКОУ «Янченковская средняя школа», предоставили эмпирическое подтверждение эффективности предложенной методики. Сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной групп выявил статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе. Ключевым результатом стало существенное увеличение доли учащихся с высоким уровнем достижений (с 14 % до 42 %) и резкое сокращение доли обучающихся с низкими результатами (с 25 % до 6 %).

Эти данные свидетельствуют о том, что систематическое использование сервисов Web 2.0 оказывает наибольший поддерживающий эффект для слабоуспевающих учеников, предоставляя им возможности для работы в индивидуальном темпе с опорой на мультимодальные ресурсы и мгновенную обратную связь.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный комплекс заданий представляет собой готовый методический продукт, который может быть непосредственно внедрен учителями английского языка в практику работы 7-х классов общеобразовательных школ. Его применение позволяет преодолеть разрыв между нормативными требованиями и реальным учебным процессом, повысить учебную мотивацию и сформировать среду для аутентичной иноязычной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации предложенной модели для других ступеней обучения (основная и старшая школа), в углубленном изучении влияния конкретных сервисов на отдельные компоненты коммуникативной компетенции, а также в разработке комплексных цифровых образовательных ресурсов на основе принципов Web 2.0 для системы иноязычного образования в целом.

Список литературы

1. Ажель Ю. П. Использование технологий ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков // Молодой ученый. 2012. № 6 (41). С. 369–371. EDN: NOJCPU
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М. : ИКАР, 2018. 448 с.
3. Байрамова А. Н. Развитие коммуникативных способностей обучающихся средней школы средствами дидактических игр // Молодой ученый. 2022. № 48 (443). С. 386–389. EDN: QICDPS
4. Быстрицкий В. Н. Интерактивные технологии обучения иностранному языку. СПб. : Златоуст, 2018.
5. Бурцева С. С. Цифровая дидактика и новые подходы к профессиональной подготовке педагогов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 4 (28). С. 19–29. EDN: ULNHVM
6. Концепция преподавания иностранных языков в системе общего образования Российской Федерации. М. : Минпросвещения РФ, 2019.
7. Осепникова Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества. Ч. 1. Пермь : Пермский государственный педагогический университет, 2003.
8. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2020.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие ФГОС общего образования».
10. Примерная рабочая программа по английскому языку. Основное общее образование. М. : ФУМО по общему образованию, 2022.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М. : Минпросвещения РФ, 2021.

12. Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Соколова Н. А. Социально-психологические особенности современного подростка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 267–284. DOI: 10.25588/CSPU.2018.83..5..021 EDN: VTMIHS

13. Ээльмаа Ю. В. Образовательные возможности Web 2.0 // Использование интернет-технологий в современном образовательном процессе : сборник научных трудов. Ч. II. СПб. : РЦОКОиИТ, 2008. С. 63–80.

References

1. Azhel' YU. P. Ispol'zovaniye tekhnologiy VEB 2.0 v prepodavanii inostrannykh yazykov [Using WEB 2.0 technologies in teaching foreign languages]. *Molodoy uchenyy* [Young scientist]. 2012, no. 6 (41), pp. 369-371. EDN: NOJCPU (In Russ.).

2. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy [New dictionary of methodological terms and concepts]. Moscow, IKAR, 2018. 448 s. (In Russ.).

3. Bayramova A. N. Razvitiye kommunikativnykh sposobnostey obuchayushchikhsya sredney shkoly sredstvami didakticheskikh igr [Development of communicative skills of secondary school students through didactic games]. *Molodoy uchenyy* [Young scientist]. 2022, no. 48 (443), pp. 386-389. EDN: QICDPS (In Russ.).

4. Bystrits'kiy V. N. Interaktivnyye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku [Interactive technologies for teaching foreign languages]. Saint Petersburg, Zlatoust, 2018. (In Russ.).

5. Burtseva S. S. Tsifrovaya didaktika i novyye podkhody k professional'noy podgotovke pedagogov [Digital didactics and new approaches to professional training of teachers]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya* [Bulletin of the North-Eastern Federal University named after. M.K. Ammosova. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy]. 2022, no. 4 (28), pp. 19-29. EDN: ULHHVM (In Russ.).

6. Kontseptsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov v sisteme obshchego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii. Moscow, Minprosveshcheniya RF, 2019. (In Russ.).

7. Osepnnikova E. V. Razvitiye samostoyatel'nosti shkol'nikov v uchenii v usloviyakh obnovleniya informatsionnoy kul'tury obshchestva [Developing students' independence in learning in the context of the renewal of society's information culture]. Part 1, Perm, Permskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet 2003. (In Russ.).

8. Polat E. S. Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya, 2020. (In Russ.).

9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 06.10.2009 № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii FGOS obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 6, 2009 No. 373 “On approval and introduction of the Federal State Educational Standard for General Education”]. (In Russ.).

10. Primernaya rabochaya programma po angliyskomu yazyku. Osnovnoye obshcheye obrazovaniye [Sample curriculum for English language. Basic general education]. Moscow, FUMO po obshchemu obrazovaniyu, 2022.

11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. Moscow, Minprosveshcheniya RF, 2021. (In Russ.).

12. Chernikova E. G., Ptashko T. G., Sokolova N. A. Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti sovremennogo podrostka [Social and psychological characteristics of a modern teenager]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2018, no. 5, pp. 267-284. DOI: 10.25588/CSPU.2018.83..5..021 EDN: VTMIHS (In Russ.).

13. Eel'maa YU. V. Obrazovatel'nyye vozmozhnosti Web 2.0 [Educational Opportunities of Web 2.0]. *Ispol'zovaniye internet-tekhnologiy v sovremenno obrazovatel'nom protsesse* [The use of Internet technologies in the modern educational process]. Part II, Saint Petersburg, RTSOKOIT, 2008, pp. 63-80. (In Russ.).

Информация об авторах

Ю. А. Осокина – магистрант,

Новосибирский государственный педагогический университет;

И. В. Архипова – доктор филологических наук, профессор, кафедра романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the authors

Yu. A. Osokina – Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University;

I. V. Arkhipova – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Department of Romano-Germanic Philology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.02.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 10.02.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 62–71.

Eurasian Humanitarian Journal. 2026. No. 1. P. 62-71.

Научная статья

УДК 811.111(072.3)

EDN: WDSIVO

doi:10.17072/2587-6589-2026-1-62-71



<https://elibrary.ru/wdsivo>

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ОСНОВЕ АУДИО- И ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ)

Ирина Викторовна Архипова¹, Кристина Валерьевна Торлопова²

^{1,2} Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

¹ irarch@yandex.ru

² torloпова_k@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования социокультурной компетенции в процессе обучения английскому языку как иностранному. Объектом исследования выступает учебный процесс в 6-х классах общеобразовательной школы, предметом – методика использования аутентичных аудио- и видеоматериалов для развития указанной компетенции. Цель работы заключается в разработке и экспериментальной апробации методической системы заданий на основе аудиовизуальных ресурсов, интегрированной в содержание УМК *Spotlight 6*. В ходе исследования применены методы теоретического анализа (литературных источников, учебно-методических материалов) и эмпирические методы (опытно-экспериментальное обучение). Основными результатами являются: 1) определение и обоснование комплекса критериев отбора медиаматериалов (культурная аутентичность, социокультурная насыщенность, возрастная адекватность, дидактическая целесообразность и др.); 2) разработка структурированной системы заданий (предмедийный, медийный, послемедийный этапы), направленной на поэтапное усвоение культурных кодов и развитие межкультурной коммуникативной способности. Научная новизна исследования заключается в создании целостной методики, обеспечивающей системное, а не эпизодическое, формирование социокультурной компетенции в рамках стандартной учебной программы. Практическая значимость состоит в предоставлении педагогам готового инструментария (критерии отбора, банк материалов, система заданий), применение которого соответствует требованиям ФГОС и способствует повышению эффективности иноязычного образования. Делается вывод о результативности предложенного подхода, выражающейся в значимом росте у учащихся осведомлённости о культурных реалиях, способности к их интерпретации и продуктивному культурному сопоставлению.

Ключевые слова: английский язык, коммуникативная компетенция, аудио- и видеоматериалы, обучение иностранному языку, интерактивные методы, мотивация, межкультурная коммуникация.

Для цитирования: Архипова И. В., Торлопова К. В. Формирование социокультурной компетенции обучающихся 6-х классов при изучении английского языка как иностранного (на основе аудио- и видеоматериалов) // Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 62–71. <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-62-71>. EDN: WDSIVO

Original article

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF 6TH GRADE STUDENTS IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON AUDIO AND VIDEO MATERIALS)

Irina V. Arkhipova¹, Kristina V. Torloпова²

^{1,2} Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

¹ irarch@yandex.ru

² torloпова_k@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the current problem of developing socio-cultural competence in the process of teaching English as a foreign language. The object of the study is the educational process in the 6th grade of a comprehensive school, the subject is the methodology of using authentic audio and video materials for the development of this competence. The aim of the work is to develop and experimentally test a methodological system of tasks based on audiovisual resources, integrated into the content of the Spotlight 6 teaching and methodological kit. The study applied methods of theoretical analysis (literary sources, teaching and methodological materials) and empirical methods (experimental training). The main results are: 1) definition and substantiation of a set of criteria for the selection of media materials (cultural authenticity, socio-cultural richness, age adequacy, didactic appropriateness, etc.); 2) development of a structured system of assignments (pre-media, media, and post-media stages) aimed at the gradual assimilation of cultural codes and the development of intercultural communicative skills. The scientific novelty of the study lies in the creation of a holistic methodology that ensures the systematic, rather than episodic, development of sociocultural competence within the framework of the standard curriculum. Its practical significance lies in providing teachers with a ready-made toolkit (selection criteria, a resource bank, and a system of assignments), the use of which complies with the requirements of the Federal State Educational Standard (FSES) and contributes to the effectiveness of foreign language education. A conclusion is drawn regarding the effectiveness of the proposed approach, resulting in a significant increase in students' awareness of cultural realities, their ability to interpret them, and productive cultural comparison.

Keywords: English, communicative competence, audio and video materials, teaching a foreign language, interactive methods, motivation, intercultural communication.

For citation: Arkhipova I. V., Torloпова K. V. Formation of socio-cultural competence of 6th grade students in learning english as a foreign language (based on audio and video materials). Eurasian Humanitarian Journal. 2026;1:62-71. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-62-71>. EDN: WDSIVO

Введение

В условиях глобализации и расширения международных контактов цель обучения иностранному языку трансформировалась от овладения лингвистическим кодом к развитию способности к эффективному и адекватному межкультурному диалогу. В этой связи социокультурная компетенция, понимаемая как интегративная способность понимать и использовать культурно-обусловленные нормы поведения, коммуникативные практики и ценностные ориентации носителей языка, становится целеобразующим компонентом иноязычного образования.

Проведенный анализ научной литературы позволяет систематизировать теоретические и практические аспекты формирования социокультурной компетенции посредством аутентичных аудиовизуальных материалов. Теоретической основой исследования выступают принципы коммуникативной педагогики, сформулированные У. Литтлвудом, который обосновывает необходимость обучения языку как средству социального взаимодействия в аутентичных контекстах [Литтлвуд 2004: 15].

Эмпирические исследования последовательно подтверждают дидактический потенциал медиаресурсов. В частности, работа И. Н. Авилкиной демонстрирует, что аутентичные видеоматериалы, отражающие актуальные культурные коды, служат мощным катализатором учебной мотивации и личностной вовлеченности учащихся [Авилкина 2022: 193]. Н. Д. Седых отмечает, что системное применение данных средств комплексно развивает навыки аудирования и говорения, а также способствует инкрементальному обогащению лексикона [Седых 2024: 675].

Не менее значимый корпус работ непосредственно связывает использование медиаконтента с развитием межкультурных умений. Так, С. А. Чекмарева указывает на уникальную способность кино- и видеоматериалов визуализировать культурные коды, невербальное поведение и социальные контексты, обеспечивая тем самым глубокое усвоение социокультурных знаний [Чекмарева 2022: 279]. Аналогичный вывод делают Д. Н. Федоренко и Я. В. Лазарева, рассматривающие аутентичный видеоконтент в качестве основы для сравнительного культурного анализа, развивающего толерантность и эмпатическое понимание [Федоренко, Лазарева 2021: 305].

Современная методическая мысль также акцентирует переход от рецептивного потребления медиа к продуктивной деятельности учащихся. Примером служит исследование А. С. Виноградовой, предлагающей метод создания иноязычного видеоблога, который трансформирует обучающегося из пассивного реципиента в активного исследователя и презентатора культурных смыслов, что интегрирует языковые, технологические и социокультурные компетенции [Виноградова 2021: 60].

Важным аспектом является требование системности, отраженное в работе Н. В. Деевой и А. Г. Смирновой, которые подчеркивают необходимость целенаправленного, а не эпизодического, включения социокультурного компонента в учебный процесс через специальный отбор материалов и разработку поэтапных заданий [Деева, Смирнова 2022: 116].

Таким образом, анализ подтверждает консенсус в научной среде относительно высокой эффективности аутентичных аудиовизуальных материалов как инструмента мотивации, развития речевых навыков и формирования социокультурной компетенции. Однако выявляется и существенная исследовательская лакуна: работы преимущественно обращены к общей школьной или студенческой аудитории, в то время как методика системного формирования социокультурной компетенции у учащихся 6-х классов, с учетом их возрастных психологических особенностей и интегрированная в структуру конкретного УМК (например, «Spotlight 6»), остается недостаточно разработанной.

Основная часть

Настоящее исследование, опираясь на представленный теоретико-эмпирический базис, направлено на заполнение данной лакуны путем разработки и апробации целостной методической системы. Несмотря на признанную в методике значимость социокультурного аспекта, в массовой школьной практике его реализация зачастую носит фрагментарный характер.

Одним из перспективных средств решения данной проблемы является системное использование аутентичных аудио- и видеоматериалов, которые обеспечивают эффект погружения в языковую среду и представляют культурные коды в наглядном, контекстуализированном виде. Однако их дидактический потенциал реализуется недостаточно полно из-за отсутствия четких критериев отбора и методически выверенной системы работы, адаптированной к возрастным особенностям обучающихся и интегрированной в рамки стандартного УМК.

Актуальность исследования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, в условиях усиления международных контактов и межкультурного взаимодействия возрастает потребность в подготовке обучающихся, способных не только к языковому общению, но и к эффективному культурному диалогу.

Во-вторых, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования прямо указывает на необходимость формирования у обучающихся «готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания», что предполагает развитие социокультурной компетенции как важнейшего компонента коммуникативной компетенции.

В-третьих, современные подростки, являясь представителями «цифрового поколения», демонстрируют повышенный интерес к визуальным и аудиовизуальным форматам информации, что делает использование аудио- и видеоматериалов особенно эффективным педагогическим инструментом.

Наконец, недостаточная разработанность методики систематического использования аутентичных медиаматериалов для формирования социокультурной компетенции у учащихся 6-х классов определяет практическую значимость настоящего исследования.

Цель исследования заключается в разработке и апробации системы заданий на основе аудио- и видеоматериалов для эффективного формирования социокультурной компетенции обучающихся 6-х классов. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть теоретические основы социокультурной компетенции и её структуры;
- проанализировать психолого-педагогические особенности младшего подросткового возраста;
- изучить роль социокультурной компетенции в изучении иностранного языка;
- исследовать методические подходы к её формированию;
- определить потенциал аудио- и видеоматериалов как средства развития социокультурной компетенции;
- разработать комплекс заданий на основе аудио- и видеоматериалов;
- организовать и провести экспериментальное исследование;
- проанализировать полученные результаты.

В контексте современных образовательных парадигм социокультурная компетенция утвердилась как интегративное личностное качество, обеспечивающее эффективное функционирование индивида в условиях культурного многообразия и глобализационных процессов. Социокультурная компетенция представляет динамическое образование, постоянно развивающееся и адаптирующееся к изменяющимся социально-культурным условиям.

Успешное формирование социокультурной компетенции у обучающихся способствуют профессиональному росту и развитию общества, основанного на принципах взаимного уважения, диалога культур и конструктивного сотрудничества. Видеоматериалы обеспечивают погружение школьников в аутентичные социокультурные контексты, способствуя глубокому и наглядному усвоению ими информации о культурных особенностях, традициях, нормах поведения, присущих представителям той или иной страны [Чекмарева 2022: 278–282].

Видеоматериалы представляют контент исключительно на изучаемом иностранном языке, и такое полное языковое погружение способствует более эффективному восприятию и запоминанию лексики, грамматических конструкций, особенностей произношения.

Анализ структуры УМК Spotlight 6 позволяет выявить систематическое использование аудиоматериалов в большинстве модулей учебника. Каждый модуль содержит аудиозаписи к упражнениям Student's Book, которые сопровождают задания на аудирование, направленные на развитие фонетических навыков, восприятия речи на слух и понимания содержания. Соответствие тематике модулей УМК Spotlight 6 является важным критерием, обеспечивающим интеграцию дополнительных материалов в существующую структуру учебного процесса и систематическое формирование социокультурной компетенции на протяжении всего курса обучения.

Критерии отбора аудио- и видеоматериалов для формирования социокультурной компетенции обучающихся 6-х классов представлены в следующей таблице.

Таблица 1. Критерии отбора аудио- и видеоматериалов для формирования социокультурной компетенции обучающихся 6-х классов

Критерий	Описание критерия	Требования для аудиоматериалов	Требования для видеоматериалов
Культурная аутентичность	Соответствие материалов реальным культурным практикам англоязычных стран	Записи, созданные носителями языка для носителей языка, отражающие живую речь	Видео, снятые в естественных условиях, демонстрирующие реальные культурные ситуации
Социокультурная насыщенность	Потенциал для раскрытия культурных аспектов	Содержание культурно-специфической информации, описание традиций, обычаев	Визуальное представление культурных реалий, невербального поведения, социальных взаимодействий
Соответствие тематике УМК	Интеграция в структуру модулей Spotlight 6	Соответствие темам модулей 1–10, дополнение существующего материала	Логическая связь с содержанием конкретных модулей, расширение социокультурного компонента
Возрастная адекватность	Учет особенностей развития шестиклассников	Языковая сложность уровня А2, продолжительность 2–5 минут, интересные для возраста сюжеты	Продолжительность 3–7 минут, динамичный сюжет, понятные визуальные образы
Дидактическая целесообразность	Возможность организации учебной деятельности	Четкое звучание, возможность многократного прослушивания, наличие пауз	Хорошее качество изображения и звука, наличие субтитров при необходимости
Воспитательный потенциал	Формирование ценностных ориентаций	Позитивные модели поведения, пропаганда толерантности, уважения к культурам	Демонстрация конструктивного межкультурного взаимодействия, преодоление стереотипов
Техническое качество	Соответствие современным стандартам	Формат MP3, битрейт не менее 128 kbps, отсутствие шумов	Формат MP4, разрешение не менее 720p, синхронизация звука и изображения

Применение данных критериев на практике позволит осуществлять систематический отбор аудио- и видеоматериалов, обеспечивающих эффективное формирование социокультурной компетенции обучающихся 6-х классов в рамках УМК Spotlight 6. Реализация критериев требует тщательного анализа потенциальных ресурсов, их апробации в учебном процессе, постоянного обновления медиатеки в соответствии с изменяющимися культурными реалиями и образовательными потребностями. Разработанные критерии служат основой для создания банка аутентичных материалов, интегрированных в учебный процесс и направленных на развитие межкультурной коммуникативной компетентности учащихся.

В качестве аудиоматериалов предлагается использовать аутентичные аудиокниги и рассказы классических английских и американских авторов, адаптированные для уровня А2, а также детские радиопостановки и подкасты. Видеоматериалы включают эпизоды из британских и американских мультфильмов, детских телесериалов, образовательных программ, соответствующих возрастным особенностям шестиклассников и обладающих высоким социокультурным потенциалом.

Для модуля 1 «Who's who?» (Семья, личность, страна) предлагается использовать аудиорассказ «The Family at Number 13» из сборника адаптированных рассказов британских авторов и эпизод из мультсериала «The Adventures of Paddington Bear» (серия «Paddington and the Family Tree»), демонстрирующий семейные традиции и взаимоотношения в британской семье. Аудиорассказ продолжительностью 4 минуты представляет диалоги членов семьи, обсуждающих распределение домашних обязанностей, планирование совместного отдыха, решение бытовых вопросов, что позволяет познакомиться с особенностями семейной коммуникации в англоязычной культуре. Видеоэпизод длительностью 6 минут показывает, как медвежонок Паддингтон, эмигрант из Перу, адаптируется к жизни в британской семье, изучает местные традиции, учится понимать культурные коды принимающего общества.

Задания к аудиорассказу «The Family at Number 13»:

1. Предпрослушивающее задание: Обсудите в парах, какие обязанности обычно выполняют члены семьи в вашем доме. Составьте список из 5–7 пунктов.

2. Прослушивающее задание: Прослушайте рассказ и отметьте, какие обязанности упоминаются в диалоге членов семьи. Заполните таблицу:

Член семьи	Обязанности	Особенности выполнения
Mother		
Father		
Teenage son		
Daughter		

3. Послепрослушивающее задание: Сравните распределение обязанностей в британской семье из рассказа с вашей семьей. Обсудите сходства и различия. Какие культурные особенности вы заметили?

Задания к видеоэпизоду «Paddington and the Family Tree»:

1. Предпросмотровое задание: Посмотрите на скриншоты из мультфильма. Предположите, о чем будет эпизод. Какие семейные традиции могут быть показаны?

2. Просмотровое задание: Посмотрите эпизод и ответьте на вопросы:

- Как Паддингтон готовится к семейному празднику?
- Какие традиционные британские блюда упоминаются?
- Как члены семьи помогают Паддингтону понять семейные традиции?

3. Послепросмотровое задание: Создайте мини-проект «Семейное древо традиций». Нарисуйте древо своей семьи и отметьте на нем традиции, которые передаются из поколения в поколение.

Система разработанных заданий включает три типа упражнений: предметные (активизация фоновых знаний, введение ключевой лексики), медийные (работа непосредственно с аудио- или видеоматериалом, направленная на извлечение социокультурной информации) и послемедийные (анализ, сравнение, творческое применение полученных знаний).

Каждое задание имеет четкую социокультурную направленность, способствует развитию межкультурной компетенции через сравнение культурных практик, анализ культурных различий, формирование толерантного отношения к иным традициям.

Заключение

В результате исследования было установлено, что социокультурная компетенция, понимаемая как интегративная способность к эффективному межкультурному взаимодействию, является неотъемлемым и целеобразующим компонентом современного иноязычного образования.

Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов, отобранных в соответствии с предложенными критериями и организованных в систему заданий, способствует не только развитию собственно языковых навыков (аудирование, говорение, обогащение лексики), но и целенаправленному формированию компонентов социокультурной компетенции. У обучающихся отмечается рост осведомлённости о культурных особенностях стран изучаемого языка, способности к интерпретации культурно-маркированного поведения и речевых действий, а также к продуктивному сопоставлению культурных явлений.

Научная новизна исследования заключается в разработке целостной методической системы, адаптированной для учащихся 6-х классов и синхронизированной с типовым учебно-методическим комплексом, что обеспечивает не эпизодическое, а системное формирование социокультурной компетенции в рамках стандартной программы. Практическая значимость работы состоит в создании готового к внедрению методического инструментария (критерии отбора, банк материалов, система заданий), который может быть использован учителями английского языка в общеобразовательных учреждениях для повышения эффективности учебного процесса в контексте требований ФГОС.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке аналогичных систем для других ступеней обучения, в углублённом изучении влияния конкретных типов видеоконтента (мультфильмы, влоги, короткометражные фильмы) на отдельные аспекты социокультурной компетенции, а также в создании цифровых образовательных ресурсов на основе предложенной модели.

Список литературы

1. Авилкина И. Н. Способы повышения мотивации к изучению иностранного языка на примере использования аутентичных видеоматериалов // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы : сборник статей ежегод. междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 16–17 февраля 2022 года). СПб. : СПбГЭУ, 2022. С. 191–196. EDN: HGMUMG

2. Виноградова А. С. К вопросу о развитии социокультурной компетенции обучающихся на основе создания иноязычного видеоблога // Научный старт-2021. 2021. С. 58–62. EDN: UKPPOT
3. Деева Н. В., Смирнова А. Г. Формирование социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4 (48). С. 114–120. DOI: 10.54509/22203036_2022_4_114 EDN: ASLXHS
4. Литтлвуд У. Коммуникативная языковая педагогика: от практики к принципам. Кембридж : Кембриджский университет, 2004. 108 с.
5. Седых Н. Д. Использование аудиовизуальных средств на уроке английского языка для повышения качества знаний // Вестник науки. 2024. № 11 (80). С. 673–679. EDN: GURRTT
6. Федоренко Д. Н., Лазарева Я. В. Использование аутентичного видеоконтента с целью формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку // Развитие науки и образования в условиях мировой нестабильности: современные парадигмы, проблемы, пути решения. 2021. С. 304–307. EDN: NBVVWK
7. Чекмарева С. А. Использование фильмов для развития социокультурной компетенции на уроках иностранного языка // Профессиональные компетенции современного учителя иностранных языков (Саломатовские чтения). 2022. С. 278–282. EDN: URDWBW

References

1. Avilkina I. N. Sposoby povysheniya motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka na primere ispol'zovaniya autentichnykh videomaterialov [Methods for increasing motivation to learn a foreign language using authentic video materials]. *Professional'no-oriyentirovannoye obucheniyе yazykam: real'nost' i perspektivy* [Professionally-oriented language teaching: reality and prospects]. Saint Petersburg, SPbGEU, 2022, pp. 191-196. EDN: HGMYMG (In Russ.).
2. Vinogradova A. S. K voprosu o razvitiі sotsiokul'turnoy kompetentsii obuchayushchikhsya na osnove sozdaniya inoyazychnogo videobloga [On the development of students' sociocultural competence through the creation of a foreign-language video blog]. *Nauchnyy start-2021* [Scientific Start-2021]. 2021, pp. 58-62. EDN: UKPPOT (In Russ.).
3. Deyeva N. V., Smirnova A. G. Formirovaniye sotsiokul'turnoy kompetentsii na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Formation of sociocultural competence in foreign language classes]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad]. 2022, no. 4 (48), pp. 114-120. DOI: 10.54509/22203036_2022_4_114 EDN: ASLXHS (In Russ.).
4. Littlvud U. Kommunikativnaya yazykovaya pedagogika: ot praktiki k printsipam [Communicative Language Pedagogy: From Practice to Principles]. Kембридж, Kембриджский университет, 2004, 108 p. (In Russ.).
5. Sedykh N. D. Ispol'zovaniye audiovizual'nykh sredstv na uroke angliyskogo yazyka dlya povysheniya kachestva znaniy [Using audiovisual aids in English lessons to improve the quality of knowledge]. *Vestnik nauki* [Science Herald]. 2024, no. 11 (80), pp. 673-679. EDN: GURRTT (In Russ.).
6. Fedorenko D. N., Lazareva YA. V. Ispol'zovaniye autentichnogo videokontenta s tsel'yu formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku [Using authentic video content to develop sociocultural competence in foreign language teaching]. *Razvitiye nauki i obrazovaniya v usloviyakh mirovoy nestabil'nosti: sovremennyye paradigmy, problemy, puti resheniya* [Development of science and education in conditions of global instability: modern paradigms, problems, solutions]. 2021, pp. 304-307. EDN: NBVVWK (In Russ.).

7. Chekmareva S. A. Ispol'zovaniye fil'mov dlya razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii na urokakh inostrannogo yazyka [Using films to develop sociocultural competence in foreign language lessons]. *Professional'nyye kompetentsii sovremennogo uchitelya inostrannykh yazykov (Salomatovskiye chteniya)* [Professional competencies of a modern foreign language teacher (Salomatov Readings)]. 2022, pp. 278-282. EDN: URDWBW (In Russ.).

Информация об авторах

И. В. Архипова – доктор филологических наук, профессор, кафедра романо-германских языков, Новосибирский государственный педагогический университет;

К. В. Торлопова – магистрант,
Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the authors

I. V. Arkhipova – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Department of Romano-Germanic Philology, Novosibirsk State Pedagogical University;

K. V. Torloпова – Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 10.01.2026; одобрена после рецензирования 20.02.2026; принята к публикации 25.02.2026.

The article was submitted 10.01.2026; approved after reviewing 20.02.2026; accepted for publication 25.02.2026.

Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 72–82.

Eurasian Humanitarian Journal. 2026. No. 1. P. 72-82.

Научная статья

УДК 811(07):004

EDN: RNDTSO

doi:10.17072/2587-6589-2026-1-72-82



<https://elibrary.ru/rndtso>

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Софья Витальевна Конева

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,

sofi.ko_69@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена потенциалу заданий на основе современных информационно-коммуникационных технологий в обучении межкультурной и социокультурной компетенциям. Традиционные методы обучения не всегда способны воздействовать на обучающихся высокотехнологичной эпохи, именно поэтому существует необходимость работы с инновационными ИКТ. В статье рассматриваются преимущества и виды ИКТ. Современные технологии делают процесс обучения более интерактивным, увлекательным, доступным и персонализированным. Среди актуальных ИКТ выделяют следующие: виртуальная реальность, чаты на основе искусственного интеллекта, мультимедиа и интерактивные платформы. Автором статьи представлена часть заданий из разработанной системы упражнений по формированию межкультурной компетенции, которая была основана на современных ИКТ. Главными задачами технологий в процессе обучения межкультурной и социокультурной компетенциям являются безбарьерная практика выстраивания межкультурного общения, а также получение и отработка социокультурных знаний. Помимо заявленных компетенций, задания с применением ИКТ развивают гибкость мышления, коммуникативные навыки, способность к рефлексии и дают ощущение «присутствия», что особенно важно для погружения в иноязычную культуру. Технологии не стоят на месте, и, несмотря на трудность в их интеграции и временные изъяды, профессионализм учителя способен найти различные подходы к их разумному внедрению в образовательный процесс.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, социокультурная компетенция, межкультурная компетенция, интерактивные платформы, виртуальные туры, искусственный интеллект, обучение иностранным языкам.

Для цитирования: Конева С. В. Формирование межкультурной и социокультурной компетенций посредством современных информационных технологий // Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 72–82. <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-72-82>. EDN: RNDTSO

Original article

FORMATION OF INTERCULTURAL AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCIES THROUGH INNOVATIVE INFORMATION TECHNOLOGIES

Sofia V. Koneva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, sofi.ko_69@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the potential of exercises based on modern information and communication technologies in teaching intercultural and socio-cultural competencies. Traditional teaching methods are not always able to influence students of the high-tech era, that is why there is a need to work with innovative ICTs. The article discusses the advantages and types of ICT. Modern technologies make the learning process more interactive, exciting, accessible and personalized. Among the relevant ICTs are the following: virtual reality, artificial intelligence-based chats, multimedia and interactive platforms. The author of the article presents a part of the tasks from the developed system of exercises for the formation of intercultural competence, which was based on modern ICT. The main objectives of technology in the process of teaching intercultural and socio-cultural competencies are barrier-free practice of building intercultural communication, as well as obtaining and developing socio-cultural knowledge. In addition to the stated competencies, tasks using ICT develop flexibility of thinking, communication skills, the ability to reflect and give a sense of "presence", which is especially important for immersion in a foreign language culture. Technologies do not stand still, and despite the difficulties in their integration and temporary flaws, the teacher's professionalism is able to find various approaches to their reasonable implementation in the educational process.

Keywords: information and communication technologies, socio-cultural competence, intercultural competence, interactive platforms, virtual tours, artificial intelligence, foreign language teaching.

For citation: Koneva S. V. Formation of intercultural and socio-cultural competencies through innovative information technologies. Eurasian Humanitarian Journal. 2026;1:72-82. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-72-82>. EDN: RNDTSO

Введение

Глобализация и цифровизация преобразуют образовательное пространство, делая межкультурную коммуникацию неотъемлемой частью повседневной и профессиональной жизни. В обучении иностранным языкам особое значение должно уделяться формированию межкультурной и социокультурной компетенциям, которые в своей совокупности позволяют эффективно и уважительно взаимодействовать с представителями других культур. Актуальность исследований по теме обусловлена дефицитом реального межкультурного опыта в иноязычной коммуникации, большим потенциалом ИКТ в обучении иностранным языкам и ростом межкультурных контактов, благодаря различным социальным платформам.

Современный урок иностранного языка необходимо выстроить таким образом, чтобы соответствовать актуальным веяниям образовательного процесса. Урок должен быть прогрессивным, интересным, информативным и творческим. Все эти условия могут быть

реализованы с помощью современных информационно-коммуникационных технологий. ИКТ определяются как совокупность методов и технических средств для сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации [Бабушкина 2015: 3]. Они позволяют моделировать процесс обучения в иноязычных условиях, обеспечивают доступ к аутентичным ресурсам, мотивируют обучающихся и учителя на учебную деятельность, развивают навыки критического мышления.

Для реализации критериев современного урока может быть полезным использование видео и аудиоконтента, в особенности, если речь здесь идет о лингвострановедческом содержании материала. Элемент игры на занятиях способствует удержанию интереса учеников к иностранному языку любого возраста и уровня. Одним из таких вариантов может являться квиз, который зачастую бывает основной формой работы с материалом страноведческого и лингвострановедческого содержания [Казакова 2016: 53]. Однако результативность использования современных технологий в педагогике зависит от грамотного интегрирования ресурсов и учета технических аспектов [Беликова 2012: 52; Струнина 2021: 11].

Основная часть

Информационно-коммуникационные технологии играют ключевую роль в формировании любой из компетенций, обеспечивая новые формы обучения и доступ к разнообразным ресурсам. В процессе обучения ИКТ предоставляют учителям больше возможностей для осуществления личностно-ориентированного подхода и адаптации к индивидуальным потребностям [Сунь 2024: 491]. Они являются технологической основой международного информационного обмена и создают дидактические условия для развития информационной, коммуникативной и межкультурной компетенции.

Можно выделить достаточно преимуществ использования ИКТ в обучении межкультурной и социокультурной компетенциям:

Развитие информационной грамотности

Работа с цифровыми ресурсами побуждает обучающихся критически оценивать полученную информацию, анализировать источники, разграничивать факты и мнения, что особенно важно для развития межкультурной компетенции.

Интерактивность

Многие ИКТ ресурсы обладают преимуществом интерактивности, что сходится с самим определением межкультурной компетенции – это способность взаимодействовать с представителями других культур. Интерактивность позволяет разнообразить процесс обучения, мотивировать и заинтересовать учеников особенностями иноязычных культур.

Ускорение передачи информации

В современном мире ИКТ позволяют оперативно обмениваться информацией между культурами, что способствует более быстрому усвоению межкультурных норм и ценностей.

Развитие навыков общения

Технологии поддерживают синхронные и асинхронные формы обмена информацией, что позволяет практиковать межкультурное общение и применять свои социокультурные знания в разном формате. Это повышает межкультурную осведомленность и снижает культурный и коммуникативный барьеры.

Формирование этнорелятивизма

Обучение с помощью ИКТ технологий способствует формированию критического мышления, а большой поток различной информации позволяет объединять информацию в единое, глобальное мышление. Данное преимущество особенно важно при формировании непредвзятого отношения к другим национальностям, или, иначе говоря, этнорелятивизма [Беликова 2012; Хромова 2013; Сунь 2024].

ИКТ обладают большим инструментарием, каждый из которых может быть применен для развития комплекса компетенций. Многие инструменты направлены на развитие коммуникативной составляющей, однако важно помнить, что социокультурная и межкультурная компетенции являются отдельными умениями и их важно формировать с ориентиром на их основополагающие компоненты. Так, при формировании социокультурной компетенции главной целью становится усвоение социокультурных знаний, в то время как при обучении межкультурной компетенции основная цель – это культурная осознанность. Выделяют несколько видов актуальных ИКТ, которые могут быть полезны при формировании вышеупомянутых компетенций.

Виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR)

Технологии VR и AR создают определённую языковую и культурную среду, которая погружает в ситуацию реального межкультурного общения. С их помощью обучающиеся могут представить себя в новом этнокультурном контексте, взаимодействовать с виртуальными персонажами и отрабатывать навыки устной речи и невербального общения [Рыбасова 2020: 276; Мукатаева 2025: 109]. Например, проект «Китайская национальная платформа обмена курсами для проведения экспериментов по виртуальному моделированию» в Пекинском университете показал эффективность такого подхода для улучшения разговорных навыков [Сунь 2024: 492]. Искусственно-созданная реальность развивает эмпатию и межкультурную осведомленность.

Чаты с ИИ

Использование чат-ботов в обучении иностранным языкам является перспективным направлением. Боты способны продемонстрировать различные формы и стили общения, обучить ситуационному поведению, разъяснить культурные различия на изучаемом языке [Сизова 2024: 8]. Чаты с ИИ не заменяют живого общения, но способны вести межкультурный диалог на основе запроса: имеют навык корректировки сообщений и подстраивания под этнокультурную ситуацию [Хэ 2023: 5]. Главным преимуществом ботов на данном этапе их разработки является преодоление культурных и коммуникативных барьеров, которые могут возникать у обучающихся.

Мультимедийные программы

Страноведческая информация может быть отработана с помощью видео роликов, фрагментов фильмов, интервью, аудиокниг и подкастов. Социокультурная информация в аудио и видео форматах очень показательна и стимулирует обучающихся к анализу культурных различий [Полякова 2018: 154]. Аудиовизуальные средства активизируют ассоциативное мышление и воображение, что позволяет лучше усвоить культурные нюансы. Кроме того, задействуя различные аспекты восприятия, мультимедиа ресурсы развивают не только когнитивные, но и психоэмоциональные аспекты обучения, что важно в процессе обучения межкультурной компетенции [Кузнецова 2022].

Онлайн-платформы

Интерактивные платформы представляют собой структурированные курсы с интерактивными материалами, шаблонами, заданиями, текстами, чатами и т. п. Они позволяют организовать дистанционные и смешанные формы обучения и отслеживать прогресс работы. На платформах есть возможность обмениваться информацией и прикреплять различные материалы [Чекун 2020: 176; Струнина 2021: 16].

Автором статьи была разработана система упражнений по формированию межкультурной и социокультурной компетенций, в которой часть заданий были созданы с помощью ИКТ. Рассмотрим некоторые примеры заданий по развитию компетенций.

Виртуальные туры

Виртуальная реальность не является синонимичной виртуальному туру. Виртуальная реальность предполагает полное погружение в ситуацию и требует определенного технического оснащения: VR-очки / шлем, контроллеры, датчики движения.

В условиях обучения на текущем этапе этот инструмент не является рациональным и имеет трудности в его массовом внедрении. Виртуальный тур является более простым в использовании и при этом не менее эффективным. Перемещаясь в цифровом пространстве, обучающийся осознает культурное многообразие и развивает взаимное уважение, тренирует навык интерпретации культурного поведения. Социокультурные знания усваиваются за счёт наглядности и эффекта присутствия.

Задание 1.1.

Цель: формирование межкультурной и социокультурной компетенций.

Инструкция: Read the task and prepare an excursion.

Choose one famous national park and be ready to present it as a tour guide using online versions (The Hidden Worlds of the National Parks – Google Искусство и культура):

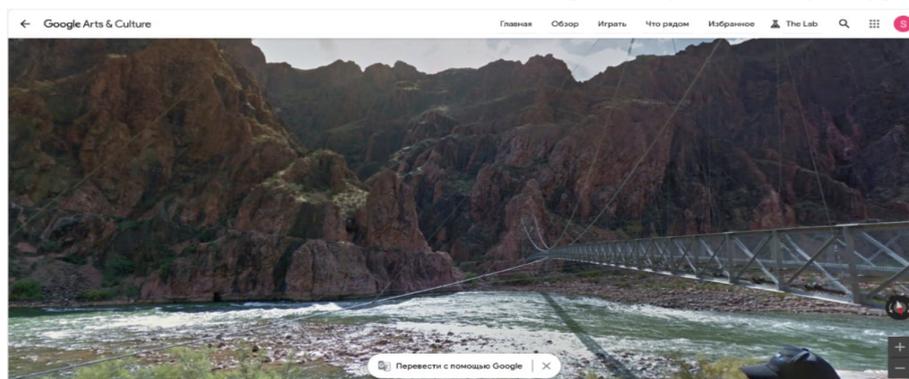


Рис. 1. Виртуальный тур по национальному парку

Задание 1.2.

Цель: формирование межкультурной и социокультурной компетенций.

Инструкция: Read the task and prepare an excursion.

Choose one famous museum or temple and be ready to present it as a tour guide using online version (Museum Views – Google Искусство и культура):

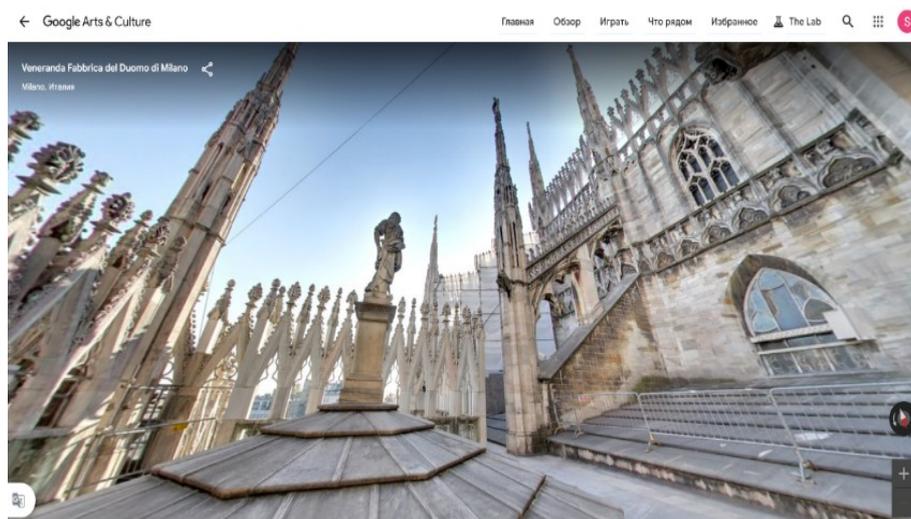


Рис. 2. Виртуальный тур по собору

Задания на основе ИИ

Задания, в которых внедрен ИИ, должны быть продуманно применены в процессе обучения. Их можно использовать не только для усвоения социокультурных знаний, но и для развития критического осмысления, оценки и рефлексии. Например, в предложенном задании 2 есть несколько базовых тем для обсуждения. На вопросы каждой темы будут рассуждать два искусственных интеллекта с разными точками зрения. Задача обучающегося оценить ответ на попавшийся вопрос по теме «культура», «история», «путешествия» или «искусство». Данное задание особенно важно для развития толерантности и открытости к новому.

Задание 2.

Цель: формирование межкультурной и социокультурной компетенций.

Инструкция: Read the task and evaluate the answer.

Role play: Imagine you are a teacher. Follow the link with the game Lip Sync – Google Искусство и культура, choose any topic from history, culture, travel and art, and listen to the answer that AI will give for random question. Then evaluate the answer that two AI speakers give – which ideas do you share and which ones are wrong for you in the discussion?

Интерактивные платформы

Онлайн-платформы предлагают большой спектр шаблонов и ресурсов, которые можно воплотить в готовое задание, викторину или интерактивную презентацию. Задание 3 направлено на усвоение новых социокультурных артефактов, а также тренирует межкультурную осознанность – обучающийся получает очки в зависимости от того, насколько близко ему удалось отметить происхождение артефакта или достопримечательности на карте мира. Задание 4 оформлено в виде интерактивной линии времени по теме история США.

Картинки исторических событий расположены в хронологическом порядке, и задача обучающихся определить событие и рассказать о нем. Квиз в задании 5 позволяет проверить знания о культуре и истории США в формате игрового музея. Отвечая на вопросы, обучающийся передвигается по тематическим залам и узнает новое о культуре США.

Задание 3.

Цель: формирование межкультурной и социокультурной компетенций.

Инструкция: Read the task and evaluate the answer.

Game: Follow the link with the game Geo Artwork – Google Искусство и культура. Your task is to guess where the artifacts were made. The closer your guess is, the more points you get. This way you train your knowledge in intercultural differences.



Рис. 3. Задание на определение происхождения артефактов

Задание 4.

Цель: формирование межкультурной и социокультурной компетенций.

Инструкция: Read the task and check your knowledge.

Game: Follow the link with the game <https://view.genially.com/66464bfe304ebb0014fc616a/interactive-content-us-history-timeline>. Use the timeline to help you guess the American historical event. There are hints to check your answers.



Рис. 4. История США на линии времени

Задание 5.

Цель: формирование межкультурной и социокультурной компетенций.

Инструкция: Read the task and check your knowledge.

Game: Follow the link with the game

<https://view.genially.com/66ffdbe93e5d44eb7a86a97c/interactive-content-unit-1-topic-1-social-studiesescape-room>. Answer the questions about history and culture to check your knowledge and know something new on the topics.

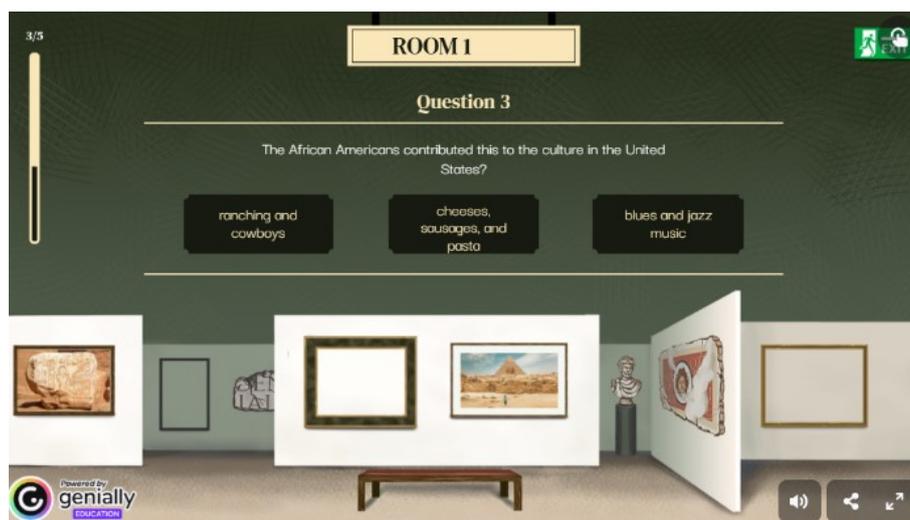


Рис. 5. Квиз о культуре и истории США.

Заключение

Задания на формирование межкультурной и социокультурной компетенций должны быть интерактивными и содержать ориентир на развитие таких компонентов компетенции как толерантность, открытость к новому и эмпатия. Использование современных ИКТ технологий задает мотивацию к углубленному изучению языка и позволяет ослабить языковой и культурный барьеры.

Внедрение виртуальных туров, чатов с ИИ и интерактивных платформ в процесс формирование компетенций представляет собой принципиальный сдвиг в подходах к межкультурному обучению. Виртуальные туры создают эффект присутствия в иноязычной среде, позволяя обучающимся воспринимать контекст через визуальные и звуковые образы.

Чаты с ИИ обеспечивают комфортные условия для отработки социокультурных знаний, давая мгновенную обратную связь и тренируя саморефлексию. Интерактивные платформы формируют системность в понимании культурных различий через вовлекающие задания. В перспективе ИКТ имеют потенциал симуляции более сложных сценариев упражнений и межкультурных диалогов. Главным результатом применения технологий является не их новизна, а способность учащихся к взаимодействию в поликультурном мире.

Список литературы

1. Бабушкина Л. Е., Сафонов В. И. ИКТ как средство формирования социокультурной компетенции студентов педвуза при обучении иностранному языку // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. Вып. 1. 16 с. EDN: TNOMVZ
2. Беликова Е. О. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании межкультурной компетенции студентов // Вестник ВолГУ. 2012. Серия 6. Вып. 13. С. 50–54. EDN: PVUJQN
3. Казакова М. А., Евтюгина А. А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета (Образование. Личность. Общество). 2016. Вып. 4. С. 50–58. EDN: YNLVAA
4. Кузнецова Г. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе видео и аудиоматериалов в лингвистических университетах // III Международная научно-практическая конференция «Междисциплинарные исследования науки и техники». AUS PUBLISHERS. 2022. С. 433–438. EDN: EQGJQN
5. Мукатаева И. Н. Применение информационных технологий в межкультурном общении по обучению иностранному языку // Молодой ученый. 2025. № 2 (553). С. 108–110. EDN: GEPAQH
6. Полякова Н. Е. К вопросу об использовании ИКТ для формирования межкультурной компетенции // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 4. С. 152–155. EDN: SBCLQL
7. Рыбасова Ю. Ю., Утеева Э. Н. Применение цифровых технологий с целью использования межкультурного и социального обмена в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 12-2. С. 372–376. DOI: 10.17513/snt.39487 EDN: XGBAZK
8. Сизова Е. В. Искусственный интеллект и иммерсивные технологии в отечественной и зарубежной лингводидактике: аналитический обзор // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6. 19 с. EDN: OZNLXQ
9. Струнина Н. В. Формирование межкультурной компетенции обучающихся средствами информационно-коммуникационных технологий : автореф. ... канд. пед. наук. Саранск, 2021. 28 с. EDN: QBIRCL
10. Сунь Ю. Применение информационных технологий в межкультурном обучении иностранному языку // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 1(66). С. 489–495. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.66.922 EDN: HOKRSA
11. Хромова Е. Б. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7. С. 160–167. EDN: RDWZUR
12. Хэ Я. Практические аспекты использования чат-ботов для обучения русскому языку в рамках межкультурной коммуникации // Человек и культура. 2023. № 6. С. 60–75. DOI: 10.25136/2409-8744.2023.6.69151 EDN: WHHTFU
13. Чекун О. А. Цифровая образовательная среда в контексте подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 173–179. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-173-179 EDN: WHNVBM

References

1. Babushkina L. E., Safonov V. I. Ikt kak sredstvo formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov pedvuza pri obuchenii inostrannomu yazyku [ICT as a means of developing socio-cultural competence of students of pedagogical universities in teaching foreign languages]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo* [Educational technologies and society]. 2015, vol. 18, iss. 1, 16 p. EDN: TNOMVZ (In Russ.).
2. Belikova E. O. Rol' informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v formirovanii mezhekul'turnoy kompetentsii studentov [The role of information and communication technologies in the development of students' intercultural competence]. *Vestnik VolGU* [Volga Herald]. 2012, episode 6, iss. 13, pp. 50-54. EDN: PVUJQN (In Russ.).
3. Kazakova M. A., Yevtyugina A. A. Autentichnyye tekstovyye materialy v obuchenii inostrannomu yazyku [Authentic text materials in foreign language teaching]. *Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universiteta (Obrazovaniye. Lichnost'. Obshchestvo)* [Bulletin of the Buryat State University (Education. Personality. Society)]. 2016, iss. 4, pp. 50-58. EDN: YNLVAA (In Russ.).
4. Kuznetsova G. A. Formirovaniye mezhekul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii na osnove video i audiomaterialov v lingvisticheskikh universitetakh [Formation of intercultural communicative competence based on video and audio materials in linguistic universities]. *Mezhdistsiplinarnyye issledovaniya nauki i tekhniki* [Interdisciplinary studies of science and technology]. 2022, pp. 433-438. EDN: EQGJQN (In Russ.).
5. Mukatayeva I. N. Primeneniye informatsionnykh tekhnologiy v mezhekul'turnom obshchenii po obucheniyu inostrannomu yazyku [Application of information technologies in intercultural communication in foreign language teaching]. *Molodoy uchenyy* [Young scientist]. 2025, no. 2 (553), pp. 108-10. EDN: GEPAQH (In Russ.).
6. Polyakova N. E. K voprosu ob ispol'zovanii IKT dlya formirovaniya mezhekul'turnoy kompetentsii [On the use of ICT for the development of intercultural competence]. *Yevraziyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Eurasian Humanitarian Journal]. 2018, no. 4, pp. 152-155. EDN: SBCLQL (In Russ.).
7. Rybasova YU. YU., Uteyeva E. N. Primeneniye tsifrovyykh tekhnologiy s tsel'yu ispol'zovaniya mezhekul'turnogo i sotsial'nogo obmena v obrazovatel'nom protsesse [The use of digital technologies to utilize intercultural and social exchange in the educational process]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii* [Modern science-intensive technologies]. 2022, no. 12-2, pp. 372-376. DOI: 10.17513/snt.39487 EDN: XGBAZK (In Russ.).
8. Sizova E. V. Iskusstvennyy intellekt i immersivnyye tekhnologii v otechestvennoy i zarubezhnoy lingvodidaktike: analiticheskiy obzor [Artificial Intelligence and Immersive Technologies in Domestic and Foreign Linguodidactics: An Analytical Review]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The World of Science. Pedagogy and Psychology]. 2024, vol. 12, no. 6. 19 p. EDN: OZNLXQ (In Russ.).
9. Strunina N. V. Formirovaniye mezhekul'turnoy kompetentsii obuchayushchikhsya sredstvami informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Formation of intercultural competence of students by means of information and communication technologies]. PhD dissertation abstract. Saransk, 2021, 28 p. EDN: QBIRCL (In Russ.).
10. Sun' YU. Primeneniye informatsionnykh tekhnologiy v mezhekul'turnom obuchenii inostrannomu yazyku [Application of information technology in intercultural foreign language teaching]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo* [Business. Education. Law]. 2024, no. 1(66), pp. 489-495. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.66.922 EDN: HOKRSA (In Russ.).

11. Khromova E. B. Informatsonno-kommunikatsionnyye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya mezhekul'turnoy kompetentnosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey [Information and communication technologies as a means of developing intercultural competence in students majoring in non-linguistic specialties]. *Vestnik permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznavaniya i pedagogiki* [Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy]. 2013, no. 7, pp. 160-167. EDN: RDWZUR (In Russ.).

12. Khe YA. Prakticheskiye aspekty ispol'zovaniya chat-botov dlya obucheniya russkomu yazyku v ramkakh mezhekul'turnoy kommunikatsii [Practical aspects of using chatbots for teaching Russian in the context of intercultural communication]. *Chelovek i kul'tura* [Man and Culture]. 2023, no. 6, pp. 60-75. DOI: 10.25136/2409-8744.2023.6.69151 EDN: WHHTFU (In Russ.).

13. Chekun O. A. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v kontekste podgotovki studentov-lingvistov k mezhekul'turnoy kommunikatsii [Digital educational environment in the context of preparing linguistic students for intercultural communication]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of education]. 2020, no. 1, pp. 173-179. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-173-179 EDN: WHNVBM (In Russ.).

Информация об авторе

С. В. Конева – магистрант,

Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the author

S V. Koneva – Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 11.11.2025; одобрена после рецензирования 20.12.2025; принята к публикации 25.01.2026.

The article was submitted 11.11.2025; approved after reviewing 20.12.2025; accepted for publication 25.01.2026.

Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 83–94.

Eurasian Humanitarian Journal. 2026. No. 1. P. 83-94.

Научная статья

УДК 811(07)

EDN: AGUPKU

doi:10.17072/2587-6589-2026-1-83-94



<https://elibrary.ru/agupku>

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Софья Витальевна Конева¹, Светлана Викторовна Шустова²

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
sofi.ko_69@mail.ru

² Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,
lanaschust@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается потенциал кейс-технологии в процессе формирования межкультурной компетенции на уроках английского языка у обучающихся. В фокусе внимания находятся вопросы уточнения структуры межкультурной компетенции и создания системы кейс-упражнений, ориентированной на формирование особого компонента данной компетенции. Специфика обусловлена многоаспектным характером вышеупомянутой компетенции, требующей комплексного и инновационного подхода при отборе лингвокультурного материала и создании заданий. Авторами был выявлен главный компонент межкультурной компетенции – культурная осознанность, который позволяет трансформировать полученные социокультурные и межкультурные знания в практическое понимание и восприятие иноязычной культуры. Система упражнений на основе кейс-стади является актуальным и эффективным материалом в обучении иностранному языку. Содержание кейса должно носить аутентичный характер, отражать современные реалии и побуждать обучающихся к анализу, сопоставлению культур и развитию способности принятия совместных решений. В работе приведены примеры конкретных заданий, направленных на развитие эмпатии, толерантности, открытости к новому и межкультурной осведомленности. Автор подчёркивает, что использование кейс-технологий способствует не только усвоению языкового материала, но и формированию гибкого мышления, необходимого для эффективного межкультурного взаимодействия. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения предложенной системы упражнений в школьной и вузовской практике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, проблемное обучение, иностранные языки, обучение иностранным языкам.

Для цитирования: Конева С. В., Шустова С. В. Кейс-технология как механизм формирования межкультурной компетенции // Евразийский гуманитарный журнал. 2026. № 1. С. 83–94.
<https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-83-94>. EDN: AGUPKU

Original article

CASE-STUDY AS A MECHANISM FOR FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE

Sofia V. Koneva¹, Svetlana V. Shustova²

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, sofi.ko_69@mail.ru

² Perm State University, Perm, Russia, lanaschust@mail.ru

Abstract. The article examines the potential of case-study in the process of forming intercultural competence in English lessons for students. The author focuses on the issues of clarifying the structure of intercultural competence and creating a special system of case-exercises focused on the formation of a special component of this competence. The specificity is due to the multidimensional nature of the abovementioned competence, which requires an integrated and innovative approach to the selection of linguistic and cultural material and the creation of exercises. The author identified the main component of intercultural competence – cultural awareness, which allows to transform the acquired socio-cultural and intercultural knowledge into a practical understanding and perception of foreign culture. A system of exercises based on a case-study is relevant and effective material in teaching a foreign language. The content of the case should be authentic, reflect modern realities and encourage students to analyse, compare cultures and develop the ability to make joint decisions. The article provides examples of specific tasks aimed at developing empathy, tolerance, openness to new things and intercultural awareness. The author emphasizes that the use of case-study contributes not only to the assimilation of linguistic material, but also to the formation of flexible thinking necessary for effective intercultural interaction. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed system of exercises in school and university practice of teaching foreign languages.

Keywords: case technology, case study, intercultural competence, intercultural communication, problem-based learning, foreign languages, teaching foreign languages.

For citation: Koneva S. V., Shustova S. V. Case-study as a mechanism for forming intercultural competence. Eurasian Humanitarian Journal. 2026;1:83-94. (In Russ.). <https://doi.org/10.17072/2587-6589-2026-1-83-94>. EDN: AGUPKU

Введение

В наше время главной целью иноязычного образования становится формирование языковой личности, обладающей знаниями и умениями, позволяющими участвовать в диалоге культур. Для формирования такого рода личности необходимо взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие обучающихся. Именно иноязычная межкультурная компетенция взаимосвязана с данными автономными компетенциями, и подразумевает многогранное умение взаимодействовать с людьми других культур, понимать и принимать их уникальность. Проблема состоит в том, что в научной литературе наблюдается тенденция к семантизации терминов межкультурная компетенция и социокультурная компетенция. Последняя определяется нами как владение социокультурными знаниями об изучаемых странах, тогда как первая характеризуется отдельным компонентом – культурная осознанность (полученных социокультурных знаний).

Для того чтобы сформировать межкультурную компетенцию у обучающихся, необходимы задания, которые будут провоцировать критическое осмысление ситуаций. Кейс как один из способов формирования межкультурной компетенции имеет ряд преимуществ. Одно из них состоит в том, что кейс создает необходимую языковую среду и мотивирует студентов на использование иностранного языка для реального общения. Данная методика способствует развитию навыков всех видов речевой деятельности; в ней упор делается не на сообщение готовых знаний, а на побуждение учащихся к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и сообщениям, а также к «переносу на себя» [Буткевич 2022: 157].

Кейс должен содержать лингвострановедческие знания. Лингвострановедческий материал рассматривается нами в работе как информация о разных культурах, связанная с изучаемым иностранным языком, которая может включать знания о географии страны, истории, традициях, обычаях, праздниках, характере, поведении, невербальной составляющей и многом другом. Вслед за В. А. Масловой, лингвострановедческий материал можно охарактеризовать как задания, направленные на осмысления проблемы взаимодействия языка и культуры, цель которых в попытке решить лингвистические задачи, используя некоторые представления о культуре [Маслова 2001: 9]. В настоящей работе представлена система кейс-упражнений на основе лингвострановедческого материала, ориентированная на формирование культурной осознанности.

Основная часть

Основываясь на классификациях межкультурной компетенции известных ученых, специалистов в области культурологии, таких как О. А. Леонтович [Леонтович 2003], А. А. Садохин [Садохин 2008], ученых в области педагогики И. Л. Бим [Бим 2007], а также на классификациях основоположников теории межкультурной коммуникации Е. Т. Hall [Hall 1976], G. Hofstede [Hofstede 2001], мы представляем свою модель межкультурной компетенции, в которой выделяем её главный на наш взгляд компонент, отвечающий за психо-эмоциональную подготовку к восприятию иноязычной культуры.



Рис. 1. Структура межкультурной коммуникации

С нашей точки зрения, сложность в составе межкультурной компетенции заключается в том, что она может считаться самостоятельной при сформированности трех автономных компетенций: коммуникативной (умение вступить в коммуникацию с представителями иной культуры и получить эффективный результат общения); лингвистической (языковые, грамматические и лексические знания); социокультурной (фоновые знания о культурных реалиях, истории, географии изучаемого языка). Владение этими компетенциями на высоком уровне не может априори считаться овладением межкультурной компетенцией, потому что существует метакомпетенция, которая как раз и отличает МК от остальных. *Культурная сознательность или осознанность* (cultural awareness) определяется нами как способность к пониманию разности культур, к их индивидуальности, к предсказанию вербального и невербального поведения участников межкультурной коммуникации и к эмпатии по отношению к ним [Конева 2025: 84]. Подчеркивается, что межкультурная компетенция является универсальным умением, и не зависит от самого изучаемого языка и уровня владения им. Однако в то же время развитие межкультурных навыков возможно только на примере какого-либо языка [Сысоев 2022: 295].

Высокий уровень владения данным навыком предполагает не только осознание коммуникантом различия в культурах и мировоззрении собеседника, но и в первую очередь, умение коммуниканта разрешить всевозможные недопонимания, которые могут возникнуть в результате общения. Для того чтобы сформировать данную компетенцию у обучающихся, необходимо использовать современные педагогические технологии. Кейс-технология позволяет моделировать реальные ситуации межкультурного взаимодействия, развивать необходимые умения и навыки, а также адаптировать обучающихся к многонациональному и мультикультурному миру. Работа с кейсами соответствует самой сути межкультурной компетенции, которая предполагает практическую направленность – умение ориентироваться в чужой культуре и приспосабливаться к чужим нормам и правилам поведения [Землинская 2017: 28].

Еще одним преимуществом кейса является развитие критического мышления. При работе с кейсами обучающиеся учатся анализировать проблемы, выявлять причины межкультурного недопонимания, сравнивать культурные особенности разных стран, делать выводы и предполагать возможные вербальные и невербальные реакции участников коммуникации [Сафина 2018: 155].

На занятиях с применением кейсов должен быть преимущественно применен словесный метод обучения – групповая работа, дискуссии, беседа. Данное взаимодействие обучающихся между собой, а также вовлеченность учителя в процесс обсуждения, развивает умение вести диалог, слушать других, учитывать альтернативные точки зрения и работать в команде [Айкина 2013: 59]. В межкультурном контексте это особенно важно для выстраивания взаимодействия с представителями других культур.

В научной литературе выделяются определенные требования к кейсам. Результативный кейс соответствует следующим критериям.

Аутентичность

Ситуация в кейсе должна быть реальной или максимально приближённой к реальности, чтобы обучающиеся могли столкнуться с типичными проблемами межкультурного общения и самостоятельно выявить межкультурные проблемы.

Культурная специфика

Кейс должен включать элементы, отражающие особенности разных культур, такие как нормы поведения, ценности, особенности взаимоотношений и т. п., чтобы стимулировать анализ и сравнение.

Дискуссионный характер

Кейс должен провоцировать обсуждение, позволяя участникам высказать разные точки зрения и аргументировать свою позицию. В дискуссии особенно важен вклад учителя, который направляет и корректирует мыслительную деятельность обучающихся.

Проблемный характер

Ситуация должна содержать конфликт или недопонимание, которое необходимо разрешить, чтобы развить навыки межкультурного взаимодействия [Бурмистрова 2021: 17; Сафина 2018: 157].

На основании созданной классификации МК и требований к кейс-заданиям была создана система кейс-упражнений. Особенностью представленного комплекса упражнений является формирование особого компонента межкультурной компетенции – *культурная сознательность (осознанность)*. Упражнения поделены на 5 тематических модулей: National Character, Lifestyle, Famous Places, Interaction and Celebrations.

Примеры заданий из 1 Модуля:

– **National character**

Цель: формирование культурной осознанности МК.

Инструкция: Read the opinions from the blog and answer the questions.

- 1) What is the topic of the blog?
- 2) Who likes Russians more?
- 3) Why does Tom like British people?
- 4) What Mila says on this topic?
- 5) Whose opinion do you like more?
- 6) What is a stereotype?
- 7) Find 7 stereotypes about the nationalities in the text.

Обучающиеся читают выдержку из блога, в котором читатели обсуждают какая национальность лучше. Обучающиеся должны понять смысл дискуссии, оценить написанные мнения и найти стереотипы в текстовых сообщениях. Задание направлено на развитие эмпатии, толерантности и межкультурной осведомленности.

T Tom

I like British people. They are very friendly. Last year, I met a British family on holiday. We drank tea and talked for hours. It was nice. But sometimes they were very sarcastic - they joked a lot and I didn't understand what they made fun about.

O Olaf

I think Russians are better than British because they have stronger traditions. They always have a lot of food in the fridge and can comfort their guests any time (even if they have no food)! Their grandmothers cook amazing food.

J James

Americans is the best nation. They are very optimistic and smile a lot. But sometimes they forget about their look and buy cheap clothes and eat unhealthy food.

M Mila

Talking about this makes me sad. I have friends from Britain, America and Russia. I want everyone to be happy together. Sometimes, they argue about silly things like politics, history and religion. There is no good or bad nationality.

– National character

Цель: формирование культурной осознанности МК.

Инструкция: Read the quotes and match them with the authors of the phrases.

Choose one nationality from the table and compare its character with your culture.

Quote	The author of the quote
1) "We _____ are passionate, emotional, and love life. We express our feelings openly, whether it's through food, art, or conversations with friends".	a) Fyodor Dostoevsky, Russian writer
2) "_____ are dreamers by nature. We believe in freedom, innovation, and the idea that anything is possible if you work hard enough".	b) Coco Chanel, French fashion designer
3) "_____ have a deep soul. We are poetic, emotional, and always ready to share our joys and sorrows with others".	c) Albert Einstein, German physicist
4) "To be _____ is to appreciate beauty in everything — from the way we dress to the way we eat. Life is an art, and we live it with style".	d) Sophia Loren, Italian actress
5) "The _____ are polite and reserved. We value privacy and good manners, but we also have a great sense of humour".	e) Walt Disney, American cartoon director
6) "_____ are known for their discipline and precision. We value order, punctuality, and honesty in all aspects of life".	f) Confucius, Chinese philosopher
7) "The _____ people respect tradition and family above all else. We believe in working hard, and respecting our ancestors".	g) William Shakespeare, English playwright

Кейс-задание может быть представлено в двух вариантах. Первый состоит в том, что ученики получают одну из цитат и анализируют её, отвечая на вопросы (например, какие черты характера выделены, согласны ли они с автором). Второй вариант задания: ученики сравнивают две цитаты (например, русскую и японскую) и обсуждают, как эти культуры похожи или различаются. Задание напрямую направлено на развитие культурной осознанности и критического мышления.

Пример задания из 2 Модуля:

– **Lifestyles**

Цель: формирование культурной осознанности МК.

Инструкция: Read the case and make a dialogue.

You're in an exchange school. In the evening, you and your international friends from England, America, Canada and Australia decided to do something together. Everyone should suggest some free time activities popular in their country, explain why it is worth doing, and respond to other suggestions. In the end, it is necessary to make a general decision on which activity to do.

Обучающийся читают кейс, в котором необходимо распределиться по разным национальностям и предложить, чем можно заняться в свободное время всем вместе. В итоге работы группа должна представить готовый диалог-обсуждение. Важно, что каждый, кто представляет определенную культуру, должен объяснить какие занятия типичны для представителей этой культуры и отреагировать на другие предложения. Принимая на себя образ представителя другой культуры, обучающийся формирует такие качества как эмпатия и толерантность. Обсуждая варианты времяпровождений с другими национальностями, он также формирует открытость к новому.

Пример задания из 3 Модуля:

– **Famous places**

Цель: формирование культурной осознанности МК

Инструкция: Read the task and prepare an excursion.

Find some information about these famous places: the Terracotta Army, the Mount Rushmore and Mamayev Kurgan. Where are they located? Find out and analyze the connection between the history of sightseeings and cultural values of people who made them. Imagine you are a tour guide from one of these countries and create an excursion explaining this connection to tourists.

Для решения кейса необходимо заранее найти информацию о представленных культурных наследиях. Решением кейса будет считаться проведенная экскурсия, в которой была объяснена взаимосвязь между историей достопримечательности и ценностями народа. Задание ориентировано на формирование толерантности, эмпатии, открытости к новому и межкультурной осведомленности.

Пример задания из 4 Модуля:

– **Interaction**

Цель: формирование культурной осознанности МК.



Рис. 2. Диалог [Соломоновская 2017: 119]

Инструкция: Watch the video fragment and answer the questions.

Watch the video Funny, But True: Cultural Differences [02:07 - 03:02].

Use these questions to help you explain the video fragment.

- 1) Why does the Chinese cook show food for the British businessman? What does he want to show?
- 2) What does the British businessman eat everything even if he doesn't like it?
- 3) Why does the Chinese delegation ask to bring him more food?

Данный кейс основан на видеофрагменте. Предлагается посмотреть шуточный видеоролик, в котором показаны культурные различия этикета между китайцами и англичанами в шуточной форме. После просмотра необходимо обсудить с помощью вопросов как обучающиеся понимают смысл представленного различия и какие выводы о культуре они могут сделать. Кейс ориентирован на развитие эмпатии, толерантности, открытости к новому и, главным образом, межкультурной осведомленности.

Примеры заданий из 5 Модуля:

– **Celebrations**

Цель: формирование культурной осознанности МК.

Инструкция: Read the dialogue and create a discussion.

Dialogue 16. Wedding Bells (American – Middle-Eastern)

Alice: I heard your son is getting married. Congratulations.

Fatima: Thank you. The wedding will be next spring.

Alice: How nice for you. How did they meet?

Fatima: Oh, they haven't actually met yet.

- 1) What is the cultural difference presented in this dialogue?
- 2) Why do you think Fatima's son hasn't seen his spouse yet?
- 3) What do you think will be Alice's reaction to Fatima's words?

Кейс представляет собой диалог между представителями двух культур. В диалоге есть проблема культурного различия по теме праздники и традиции, её необходимо выявить и обсудить её понимание с помощью вопросов. Затем необходимо предположить возможную реакцию собеседника на культурное различие. Кейс-ситуация направлена на формирование всех компонентов культурной осознанности.

– **Celebrations**

Цель: формирование культурной осознанности МК.

Инструкция: Read the case and make a list.

Your international school is organizing a food night. Ask your groupmates to choose a country and make a list of national dishes they will bring. Include in the list of exotic dishes what others can like about the dish and what they won't like.

Смысл кейса состоит в том, что обучающиеся должны вспомнить или найти информацию о национальных блюдах культуры, которую они выбрали и сделать лист блюд, которые они принесут на праздник. В этом задании главную роль играет необходимость предположить, что именно может понравиться или не понравиться людям другим культур в предложенном национальном блюде. При выполнении кейса формируются все компоненты межкультурной компетенции, в особенности эмпатия и открытость к новому.

Заключение

Межкультурная компетенция, являясь многоаспектной составляющей, оценивается как способность понимать и принимать другую культуру посредством социокультурных знаний, развитой коммуникативной и языковой компетенции, и самое главное, культурной осознанности. Основной целью обучения межкультурной компетенции в основной школе является осознание и принятие межкультурных различий в изучаемом языке. Положительная настроенность к изучению непохожего образа жизни, традиций, социального поведения задает мотивацию к углубленному изучению языка и позволяет ослабить языковой и культурный барьеры.

Задания на формирование межкультурной компетенции должны иметь проблемный характер и содержать ориентир на развитие таких компонентов компетенции как толерантность, открытость к новому и эмпатия. Кроме того, задания должны содержать не только социокультурные знания об изучаемых странах, но и межкультурные особенности поведения и межличностных отношений, которые напрямую необходимы для формирования иноязычной картины мира другой культуры. Именно кейс как современная педагогическая технология позволяет сформировать и развить все компоненты межкультурной компетенции. Кейс-задания развивают эмоционально-психологическую сторону межкультурной компетенции и критическое мышление. Умение логически связывать и обосновывать полученные социокультурные и межкультурные знания позволяют осознавать и лучше понимать особенности изучаемого языка.

Список литературы

1. Айкина Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (129). С. 58–61. EDN: PVXQKJ
2. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156–163.
3. Бурмистрова Е. К. Методический потенциал межкультурного кейса в практике обучения английскому языку // Наука в мегаполисе. № 1 (27). М. : МГПУ, 2021. С. 17. EDN: CHSATT
4. Буткевич Ю. И., Третьяк Г. В., Тюрдеева А. И. Метод кейс-стади как средство формирования межкультурной компетентности в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов // Сахаровские чтения 2022 года: экологические проблемы : материалы 22-й Международной научной конференции. Минск : ИВЦ Минфина, 2022. С. 156–159. DOI: 10.46646/SAKH-2022-1-156-159 EDN: UHHXOL
5. Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г. Педагогические технологии формирования межкультурной компетентности (на примере использования кейс-технологий) // Вопросы методики преподавания в вузе. Вып. 5. Т. 2. СПб. : СПбПУ, 2017. С. 28–36.
6. Конева С. В. Формирование межкультурной компетенции как многокомпонентной составляющей на основе лингвострановедческого материала // Проблемы лингвистики и лингводидактики : Материалы Международного конкурса научных работ бакалавров, магистрантов и аспирантов, посвященного 90-летию ФГБОУ ВО «НГПУ», 80-летию факультета иностранных языков и 80-летию победы в Великой Отечественной войне. Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2025. С. 82–86.
7. Леонтович О. А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград : Перемена, 2003. 396 с.
8. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие. М. : Издательский центр «Академия», 2001, 203 с. ISBN: 5-7695-0745-4 EDN: UKCOEJ
9. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации: (Опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. 2008. № 3. С. 156–166. EDN: IPVGCH
10. Сафина Р. А., Салиева Р. Н. Кейс-метод как средство формирования межкультурной компетенции // Профессионализм учителя как условие качества образования : сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT. Часть 2. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2018. С. 154–159. EDN: YMXXSY
11. Соломоновская А. Л., Введение в межкультурную коммуникацию : рабочая тетрадь: (для студентов-бакалавров 3–4-х курсов факультетов иностранных языков вузов всех направлений). Новосибирск : Издательско-полиграфический центр НГУ, 2017. 163 с.
12. Сысоев П. В., Данилин Р. А., Сорокин Д. О. Обучение иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // Язык и культура. 2022. № 58. С. 292–309. DOI: 10.17223/19996195/58/16 EDN: JWXNOY
13. Hall E. T. Beyond Culture. N. Y. : Anchor/Doubleday, 1976. 256 p.

14. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks, California : Sage Publications, 2001. 596 p.

References

1. Aykina T. Yu. Metod keysov v formirovanii kommunikativnoy kompetentsii studentov [Case study method in developing students' communicative competence]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2013, no. 1 (129), pp. 58-61. EDN: PVXQKJ (In Russ.).

2. Bim I. L. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competency-based approach to education and teaching of foreign languages]. *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proyektirovaniya* [Competencies in Education: Design Experience]. Moscow, Nauchno-vnedrencheskoye predpriyatiye «INEK», 2007, pp. 156-163. (In Russ.).

3. Burmistrova E. K. Metodicheskiy potentsial mezhkul'turnogo keysa v praktike obucheniya angliyskomu yazyku [The methodological potential of an intercultural case in the practice of teaching English]. *Nauka v megapolise* [Science in the metropolis]. No. 1 (27), Moscow, MGPU, 2021, pp. 17. EDN: CHSATT (In Russ.).

4. Butkevich Yu. I., Tret'yak G. V., Tyurdeyeva A. I. Metod keys-stadi kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentnosti v obuchenii inostrannym yazykam studentov neyazykovykh vuzov [The case study method as a means of developing intercultural competence in teaching foreign languages to students of non-linguistic universities]. *Sakharovskiye chteniya 2022 goda: ekologicheskiye problemy* [Sakharov Readings 2022: Environmental Issues]. Minsk, IVTS Minfina, 2022, pp. 156-159. DOI: 10.46646/SAKH-2022-1-156-159 EDN: UHHXOL (In Russ.).

5. Zemlinskaya T. E., Fersman N. G. Pedagogicheskiye tekhnologii formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentnosti (na primere ispol'zovaniya keys-tekhnologiy) [Pedagogical technologies for developing intercultural competence (using case studies as an example)]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Questions of teaching methods at the university]. Iss. 5, vol. 2, Saint Petersburg, SPbPU, 2017, pp. 28-36. (In Russ.).

6. Koneva S. V. Formirovaniye mezhkul'turnoy kompetentsii kak mnogokomponentnoy sostavlyayushchey na osnove lingvostranovedcheskogo materiala [Formation of intercultural competence as a multi-component component based on linguistic and cultural studies material]. *Problemy lingvistiki i lingvodidaktiki* [Problems of linguistics and linguodidactics]. Novosibirsk, Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2025, pp. 82-86. (In Russ.).

7. Leontovich O. A. Rossiya i SSHA. Vvedeniye v mezhkul'turnuyu kommunikatsiyu [Russia and the United States: An Introduction to Intercultural Communication]. Volgograd, Peremena, 2003, 396 p. (In Russ.).

8. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya [Linguoculturology]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2001, 203 p. ISBN: 5-7695-0745-4 EDN: UKCOEJ (In Russ.).

9. Sadokhin A. P. Mezhkul'turnaya kompetentsiya i kompetentnost' v sovremennoy kommunikatsii: (Opyt sistemnogo analiza) [Intercultural competence and competence in modern communication: (Experience of systems analysis)]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Modernity]. 2008, no. 3, pp. 156-166. EDN: IPVGCH (In Russ.).

10. Safina R. A., Saliyeva R. N. Keys-metod kak sredstvo formirovaniya mezhdkul'turnoy kompetentsii [Case study method as a means of developing intercultural competence]. Professionalizm uchitelya kak usloviye kachestva obrazovaniya [Teacher professionalism as a condition for the quality of education]. Part 2, Kazan, Kazanskiy (Privolzhskiy) federal'nyy universitet, 2018, pp. 154-159. EDN: YMXSYP (In Russ.).

11. Solomonovskaya A. L., Vvedeniye v mezhdkul'turnuyu kommunikatsiyu [Introduction to intercultural communication]. Novosibirsk, Izdatel'sko-poligraficheskiy tsentr NGU, 2017, 163 p. (In Russ.).

12. Sysoyev P. V., Danilin R. A., Sorokin D. O. Obucheniye inoyazychnomu mezhdkul'turnomu vzaimodeystviyu studentov na osnove keys-metoda [Teaching students foreign language intercultural interaction based on the case method]. *Yazyk i kul'tura* [Language and Culture]. 2022, no. 58, pp. 292-309. DOI: 10.17223/19996195/58/16 EDN: JWXNOY (In Russ.).

13. Hall E. T. *Beyond Culture*. N. Y., Anchor/Doubleday, 1976, 256 p.

14. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, California, Sage Publications, 2001, 596 p.

Информация об авторах

С. В. Конева – магистрант,

Новосибирский государственный педагогический университет;

С. В. Шустова – доктор филологических наук, профессор, кафедра зарубежной филологии,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Information about the authors

S V. Koneva – Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University;

S. V. Shustova – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Department of Foreign Philology,
Perm State University.

Статья поступила в редакцию 11.11.2025; одобрена после рецензирования 20.12.2025; принята к публикации 25.02.2025.

The article was submitted 11.11.2025; approved after reviewing 20.12.2025; accepted for publication 25.02.2025.

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с требованиями на электронный адрес редакции (lanaschust@mail.ru).
2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (60 дней).
3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.
4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Сайт журнала: <https://press.psu.ru/index.php/ej>

Научное издание

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

2026. № 1

Редактор: С. В. Шустова
Компьютерная верстка: Л. Н. Голубцова
Переводчик: Н. Н. Меньшакова
Секретарь: Н. П. Сюткина

Подписано в печать 03.03.2026. Дата выхода в свет 04.03.2026.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 11,16. **Тираж 500 экз.** Заказ № 504.

Адрес учредителя и издателя: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Адрес редакции: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
ФГАОУ ВО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет».
Факультет современных иностранных языков и литератур.

Отпечатано с готового оригинала-макета в ООО «Типограф»
Адрес: 618554, Пермский край, г. Соликамск, Соликамское шоссе, 17.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписка на журнал осуществляется на сайте «УРАЛ-ПРЕСС»:

<https://www.ural-press.ru/catalog/97266/8754715/>

Подписной индекс: 015009

Распространяется бесплатно.

Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редколлегией.